

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra českého jazyka a literatury**

**Diplomová práce**

Bc. Adriana Doleželová

Kvalitativní analýza čtenářské biografie žáků 6.ročníku základní školy

Olomouc 2019

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením doc. Mgr. Jaroslava Valy, Ph.D. a použila jsem pouze prameny a literaturu uvedené v závěru práce.

Ve

Zlíně

dne

.....

.....

Bc. Adriana Doleželová

## Poděkování

Chtěla bych poděkovat doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce a cenné rady. Děkuji také respondentům za účast na této diplomové práci, jejich ochotu a spolupráci.

# Obsah

Úvod.....	6
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	9
<b>1 Vymezení základních pojmů</b> .....	9
<b>1. 1 Čtenář</b> .....	9
<b>1. 2 Čtení a četba</b> .....	10
1. 2. 1 Čtení .....	10
1. 2. 2 Četba .....	13
1. 2. 3 Působení četby.....	14
<b>1. 3 Čtenářství</b> .....	15
1. 3. 1 Rozvoj čtenářství.....	16
1. 3. 2 Čtenářský zájem .....	18
1. 3. 3 Předčítání a vypravování .....	19
1. 3. 3 Výzkumy čtenářství v České republice .....	21
<b>2 Čtenářská gramotnost</b> .....	23
<b>2. 1 Etapy vývoje čtenářské gramotnosti</b> .....	26
<b>2. 2 Čtenářské kompetence</b> .....	28
<b>3 Literární výchova</b> .....	29
<b>3. 1 Postavení literární výchovy v kurikulárních dokumentech</b> .....	29
<b>3. 2 Pojetí literární výchovy</b> .....	30
3. 2. 1 Četba a text v literární výchově.....	31
<b>3. 3 Čítanky</b> .....	33
<b>3. 4 Čtenářské deníky</b> .....	34
<b>4 Projekty na podporu čtenářství</b> .....	37
<b>4. 1 Projekty knihoven</b> .....	37
<i>Projekt „Noc Andersenem“</i> .....	37
<i>Projekt „Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka“</i> .....	38
<i>Projekt „Bookstart – S knížkou do života“</i> .....	39
<b>4. 2 Projekty na podporu čtenářské gramotnosti</b> .....	40
<i>Kampaň „Rosteme s knihou“</i> .....	40
<i>„Celé Česko čte dětem“</i> .....	41
<i>Projekt Čtení pomáhá</i> .....	42
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	43

<b>5 Metodologie</b> .....	43
<b>5. 1 Cíle výzkumu</b> .....	43
<b>5. 2 Metodika výzkumu</b> .....	46
5. 2. 1 Popis výzkumného vzorku a průběh výzkumného šetření .....	46
5. 2. 2 Metody sběru dat.....	47
<b>5. 6 Analýza dat</b> .....	49
<b>6 Výsledky, analýza a interpretace</b> .....	50
<b>6. 1 Vliv rodiny na čtenářství žáků 6. ročníků ZŠ</b> .....	50
<b>6. 2 Škola a literární výchova</b> .....	55
<b>6. 3 Knihovny</b> .....	61
<b>6. 4 Srovnání žáků</b> .....	64
6. 4. 1 Dívka E a dívka V .....	64
6. 4. 2 Dívka B a chlapec J.....	67
<b>Závěr</b> .....	69
<b>Zdroje</b> .....	71
<b>Přílohy</b> .....	76

## Úvod

Čtení a čtenářství je v současnosti zcela běžnou součástí života. Umění číst považujeme za naprosto přirozené. Čtenářské dovednosti potřebujeme k běžné orientaci v životě, k získávání zkušeností, orientaci v prostředí i k dalšímu vzdělávání. Bez čtenářských dovedností, bez vlastní schopnosti umět číst, nebudeme moci v běžném denním životě současného světa fungovat, budeme se orientovat jen velmi těžkopádně. Bez schopnosti umět číst nemůžeme být soběstační. Tyto dovednosti nám pak slouží i k tomu, abychom mohli trávit svůj volný čas nad knihou, nad literaturou. Docela určitě odbornou, bez které se neobejdeme při studiu a vzdělávání, ale především krásné literatury, beletrie. Už dítě vstupující do první třídy základní školy ví, že ve škole se naučí dovednosti čtení a bude si moci samo přečíst knihy a časopisy, ze kterých mu třeba dříve bylo předčítáno. Přestože někdo bere jako přirozenost, že každodenní večerní předčítání je součástí večerního rituálu před spánkem, některým dětem se doma nečte. Není úplně běžné, že se dítě s knihou setkává už doma. V některých rodinách není četba knih brána jako přirozená součást dětského růstu a zrání a dospívání. Přitom četba rozvíjí v dětech fantazii, vnímání, nutí k přemýšlení a tím rozvoji kognitivních, postojových i motorických dovedností. Čtení, to je vlastně prostředek k vnímání světa prostřednictvím knih. Není tomu však tak dávno, kdy byla četba knih vnímána jako ztráta času, odvádění od jiných povinností. Četba byla vnímána jako zábava vyšších stavů. K tomu, aby byly knihy vnímány pozitivně, jako běžná součást každodenního života, smysluplným využitím volného času i jako prostředek komunikace, muselo lidstvo ujit kus cesty a k tomuto poznání dospět.

Tato diplomová práce se zabývá čtenářstvím žáků šestého ročníku základních škol, jejich vztahu ke čtení, tím, co ovlivnilo jejich čtenářský zájem a také tím, jakými čtenáři vlastně jsou. Cílem diplomové práce je zjistit, jaké faktory nejvíce ovlivnily současné čtenářství žáků. Zaměříme se zejména na vliv a účast rodiny na pozdější rozvoj čtenářství u žáků šestých ročníků základní škol, na předmět literární výchovy, jeho současné pojetí, a také na to, zda je pro dnešní náctileté přínosem, jestli se rovněž podílí na žakovském čtenářství. Dalším faktorem participujícím na čtenářství celkově, který v naší práci zmíníme, jsou knihovny a jejich programy a projekty na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti vůbec.

Teoretická část diplomové práce se v první kapitole zabývá čtenářstvím především v obecné rovině. Zaměřuje se na definování pojmů souvisejících se čtením, čtenářstvím

a čtenářskou gramotností. Druhá kapitola vymezuje předmět literární výchovy ve školách, jeho postavení v kurikulárních dokumentech, jeho současné pojetí a složky související s literární výchovou. Třetí kapitola pak představuje projekty na podporu čtení a čtenářství v České republice.

V rámci praktické části bylo provedeno kvalitativní výzkumné šetření mezi žáky šestých ročníků základních škol. Šetření bylo realizováno pomocí polostrukturovaného rozhovoru, který byl nahráván. Poté byla provedena analýza získaných dat, jejímž cílem bylo získat informace o čtenářské biografii žáků a vymezit faktory, které na čtenářství žáků podílely.

Na téma čtenářství a čtenářské gramotnosti už bylo (a jistě bude) provedeno spousta výzkumných šetření a anket. Zvolila jsem si proto jako výzkumný vzorek, respondenty, žáky, se kterými pracuji, se kterými se setkávám denně, ale u kterých i přesto, že tak nepůsobí, existuje vnitřní svět, který si díky četbě literatury a knih rozvíjí k obohacení svého vlastního vnitřního světa.

Ačkoli se v povědomí společnosti v posledních letech rozšířil názor, že současné děti nečtou, že je od četby odvádí mnohá jiná, zajímavější média a různé sociální sítě, že děti nehledají zábavu a vyplnění volného času tím, aby se nad popsanými řádky třeba dobrodružné knihy nebo dívčího románu vnořily do vnitřního světa fantazie, že budou s hrdinou prožívat dobré i zlé, prožívat prostřednictvím příběhu napětí a očekávání, jak příběh dopadne, vyvolávat ve čtenářích emoce, strach o životy postav, pocity lítosti nad nespravedlností, ale také lásku a obdiv k hrdinovi, sympatie i antipatie, úctu i odpor, není tento názor tak jednoznačný. I dnešní šestáci čtou.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Vymezení základních pojmů

V teoretické části diplomové práce nejprve vymezíme základních pojmy týkající se problematiky čtenářství a stručně je charakterizujeme.

### 1.1 Čtenář

Pokud si položíme otázku, kdo je to čtenář, většinou se nám vybaví osoba, která si čte knihu. Je to recipient nebo příjemce textu, ten, kdo deklaruje, že čte. Čte knihy, časopisy a jiná čtenářská média. Čtenářova mediální dovednost je směřována ke čtení. Čtenář se nám představuje jako duševní uživatel knih a jiných písemných zdrojů. Je to účastník čtenářské kultury. (Trávníček, 2011) Podle Lederbuchové (2002) je čtenář jedním ze základních činitelů literární komunikace, kterou uskutečňuje ve vlastní komunikační situaci.

Čtenáře můžeme charakterizovat různě, podle účelu definice. Čtenářem je obecně každá osoba, která umí číst. Z aktuálního hlediska je to osoba právě čtoucí, z hlediska substanciálního se jedná o osobu se zájmem o četbu literárního i neliterárního obsahu. Z hlediska psychologie čtenáře jde o jedince, který vnímá psaný (tištěný) text, rozumí mu, psychologicky jej konzumuje a má k němu zájmový vztah. (Vášová, 1995). Z pohledu knihovníka je čtenář fyzická osoba, která je zapsána v knihovně, na jejíž jméno byla vystavena legitimace (čtenářský průkaz) a která si vypůjčila domů nebo prezenčně alespoň jednu knihovní jednotku za rok. (Vodičková, 1965)

Termín čtenář je podřazen pojmu uživatel informací jakožto obecný pojem. „*Uživatel informací je fyzická nebo právnická osoba, která využívá informací uložených v paměti informační soustavy a užívá všech nebo jen některých (speciálních) služeb informační instituce buď dlouhodobě a pravidelně, nebo jich užije jen jednorázově.*“ (Vášová, 1995, s.16)

Čtenáře podle věkového hlediska rozlišujeme na dětské, dospívající a dospělé. Z konkrétní typologie čtenářů se nám jako nejlogičtější jeví rozdělení podle množství, tedy knih přečtených za určité časové období. Například Trávníček (2008) volí jako kritérium počty knih přečtených za rok. Nejnižší kategorii klasifikuje pojmem *nečtenář*. Je to taková osoba, která za uplynulý rok nepřečte žádnou knihu. Toho, kdo přečte za rok alespoň 1-6 knih lze označit jako *čtenáře sporadického*. *Pravidelný čtenář* je pak ten čtenář, jenž má na svém čtenářském kontě za rok 7-12 knih. A konečně do nejvyšší kategorie řadí *čtenáře časté*, tedy ty, kteří za rok přečtou 13 a více knih.

## 1. 2 Čtení a četba

### 1. 2. 1 Čtení

Čtení bylo původně chápáno jako jednoduchý akt vnímání a přidružování. Později bylo toto vnímání rozšířeno o porozumění a odpovídající myšlenkové procesy. Definice čtení se v polovině 20. století začaly více inspirovat kognitivní vědou a současně se začaly odlišovat v souvislosti s tím, zda autoři zdůrazňovali buď pragmatický nebo teoretický pohled na čtení (Košťálová, 2007).

Pojmem čtení se obvykle vyjadřuje proces vnímání nějakého písemného textu. Čtení je mediální aktivita zaměřená na knihy, noviny, časopisy a další a jejich duševní přisvojování. Je to čas věnovaný knihám. Čtením rozumíme základní aktivitu související s knihami. Jedná se také o socio-kulturní dovednost či kompetenci. V rámci všech ostatních kompetencí sehraává čtení klíčovou roli. Čtení nám zesiluje narativní myšlení, jazykovému myšlení poskytuje větší autonomii a dosah (Trávníček, 2011).

Vášová (1995, s. 34) výrazem čtení označuje proces vnímání a uvědomování si významu čteného textu, slov, která mají určitý obsah a formu. Forma označuje psanou nebo tištěnou podobu slova, obsah je jeho konvenční význam. „*Čtení je tedy dešifrování grafických znaků a chápání významu slov na základě spojování jejich obsahu a formy. Proces čtení je vzájemnou součinností první a druhé signální soustavy.*“

Čtení je neoddelitelně spjato s tělesnou motorikou, přestože je převážně prací duševní. Svaly pohybuje očima, stejně jako svaly zajišťující přizpůsobování ke vzdálenosti předmětu, který pozorujeme, pracují nepřetržitě.

Z pedagogického hlediska je čtení chápáno jako druh řečové činnosti, která je řízena psaným slovem. Je nezbytnou součástí gramotnosti člověka (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

Podle německého neurologa Ernsta Pöppla (in Garbe, 2008, s. 11) „*je čtení tou nejnepřirozenější činností mozku.*“ Podle něj evoluce nepočítala se čtením písmen. Vyjádřit jazyk písmem bylo jedním z největších duševních výkonů člověka. Pro činnosti spojené se čtením a psaním využívá mozek tu část, která původně sloužila k jiným účelům. Proto se mozek musí v průběhu namáhavého procesu naučit nesmírné abstrakci, která je nezbytná k tomu, aby vše vyslovitelné bylo možné převést do systému písmen. Mozek je tedy schopen pouze v prvních deseti letech života naučit se číst tak, aby toto konání zvládal bez námahy. Podle koncepce Cornelia Rosenbrock (tamtéž) lze čtení v oblasti kognice definovat jako procesy identifikace slov a vět, o spojování větných posloupností, vytváření globální koherence, přiřazování k makrostrukturám, o rozpoznání intencí textu a výrazových prostředků. V oblasti motivace a emocí jde pak o schopnost citové angažovanosti při čtení (např. potěšení, identifikace), o schopnost rozvíjet ochotu ke čtení (čtenářská motivace) a schopnost vzájemně sladit potřebu a možnosti čtení. O reflexivní činnosti během čtení a schopnost komunikativní výměny o přečteném po skončení četby jde v oblasti reflexe.

Trávníček (2014, s. 34) chápe čtení jako socio-kulturní stopu. Jde o aktivitu, „*kteřá po sobě zanechává otisky a která nás někam směřuje.*“ Přestože se čtení jeví jako aktivita o samotě, protíná se s jinými aktivitami, snažením a rozhodnutím dalších jedinců. Kniha je nám někým doporučena, někdo ji napsal, ilustroval, vydal apod.

Na model čtení nahlížíme jako na sociální aktivity, tj. činnosti plné vztahů a vazeb zjevných či skrytých. „*Ve čtení je vždy zabudován moment sdílení, sociálního zasítování či interpersonálního propojení.*“ Čtenář nemůže být sám. Je součástí skupiny, tedy těch, s nimiž ho pojí obdobná socio-kulturní východiska, očekávání, zájmy či cíle (tamtéž).

Čtení se nelze vyhnout, protože více než tři čtvrtiny informací přijímáme prostřednictvím textu. Jeho role je tedy především *socializační*. Proces, jímž nás knihy a

jiná čtenářská média a jejich čtení činí součástí dané kultury a society, je čtenářská socializace. Tímto procesem nás knihy a jejich čtení člení do dané kultury a spojují s ostatními jedinci stejné society. Důležitými činiteli socializace jsou rodina, škola a knihovna, ale existují i činitelé neoficiální jako zájmová skupina, kamarádský kolektiv nebo i kolektiv pracovní (Trávníček, 2011).

Tato socializační role čtení se projevuje hned třikrát:

- 1) Spočívá především v tom, že čtení nás začleňuje do společnosti. Činí nás jejími právoplatnými členy a zaručuje nám, že z ní nejsme vyloučeni. Jde o vztah „já“ a společnost.
- 2) Čtení vytváří vazby mezi lidmi navzájem, mezi jednotlivými čtenáři. Jedná se o vztah „já“ a druhý („ty“).
- 3) Už samo čtení knihy je aktem sdílení, socializace – toho, kdo čte, s tím, kdo daný text napsal (Trávníček, 2017).

Z pedagogického hlediska je čtení chápáno jako druh řečové činnosti, která je řízena psaným slovem. Je nezbytnou součástí gramotnosti člověka (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

U čtení se setkáváme s pojmem *racionální* čtení. Rozumíme jím upevňování návyků, které umožní uplatňovat dobré metody čtení a lepší duševní výkon při četbě. U racionálního čtení je důležitý moment pochopení smyslu textu, nespočívá tedy v tom, že se každý materiál přečte maximální rychlostí. Určité materiály čteme pomalu vzhledem k jejich obtížnosti nebo z důvodu naučit se text nazpaměť. Například u básnického díla pak rychlost čtení souvisí s tím, že si chceme dílo vychutnat nejen po stránce obsahové, ale i formy, zvukomalebnosti apod. (Vášová, 1995).

Raabe (in Trávníček 2008) rozlišuje čtení dvěma způsoby. Jedná se o *čtení jako akt volby*, to znamená, že jsou lidé, kteří knihy čtou proto, že chtějí. Druhá skupina lidí čte proto, že musí. Zde jde o *čtení jako výsledek nátlaku*. Z toho nám vyplývá, že čtení je tedy aktivita „vnitřního“ psychického rozvrhu versus čtení jako aktivita „zvnějšku“ přijatého podnětu či úkolu. Kulturní nátlak a individuální volba pak stojí proti sobě.

Trávníček (2008, s. 24) konstatuje, že „čtení je aktem vnitřní svobody, kterou v jejím bytostném rozměru nelze nikdy zachytit. Jedinou cestou k němu jsou čtenářské zážitky konkrétních lidí, blízkých, vzdálených, slavných či neznámých, tj. svědectví s ryze osobním (individuálním ručením).“ Čtení nás začleňuje do společnosti i individualizuje, vymezuje a zároveň osvobozuje od determinací; čtením se dostáváme pod kulturní tlak a současně nás z tohoto tlaku vymaňuje; volba knihy, kterou si chceme přečíst, je na nás, ale vždy je nám nějakým způsobem určena (doporučení přátel, cena knihy, povinná literatura). Celkově se dá říci, že jde o akt svobody, který je něčím řízen, určen, případně jde o akt determinace, ve kterém se nám dostává dostatečně široké volnosti pro osobní volby a záliby.

### 1. 2. 2 Četba

Naproti čtení je *četba* více než základní (mediální) aktivita zaměřená na knihy (časopisy a jiná čtenářská média). Je to aktivita, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru. Jde o vztah, který nevzniká jednorázově, ale musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován. (Trávníček, 2011).

Četba je v rámci našich společenských věd chápána jako výchovný prostředek, který obsahuje motivační a informační aspekty. Informace předávané četbou mají poznávací i emotivní charakter a v souladu s posláním díla převažuje jedna nebo druhá složka. Vede k utváření a zpevňování charakterových vlastností a morálních rysů čtenáře, vzniku potřeb, zájmů a zájmových oblastí. Čtenář se v tomto procesu pokouší hledat vzory pro své jednání, chování a vystupování, poznává kladné vlastnosti jednajících osob a má možnost srovnávat se s hrdinou (Vášová, 1995).

Robert Escarpit (in Vášová, 1995), francouzský sociolog literatury, četbu rozlišil na tzv. *funkcionální a literární*.

*Funkcionální četba* je utilitární. Je lidmi vyhledávána proto, aby se poučili, upřesnili si a doplnili informace. Je prostředkem informování. Většinou do ní zahrnujeme literaturu příručkového charakteru, slovníky, encyklopedie, technická, přírodovědná či jiná sdělení.

Z hlediska jednoho čtenáře může být utilitární literatura pro jiného četbou s výraznými rysy četby literární, proto ji nelze vztahovat na odbornou literaturu obecně.

*Literární četba* má na rozdíl od utilitární četby výraznou psychologickou a estetickou funkci. V duševním životě člověka mají psychické účinky literárního díla určitý smysl. Tyto účinky vyvolává literární dílo nejen obsahovou stránkou, ale i stránkou formální – ilustrace, typ písma, vazba apod. Prostřednictvím grafiky jsou předávány informace, poučení, zábava a umělecký zážitek, a to je vůbec podstata psychologického působení knihy a tisku. Knize patří v kulturně vyspělých zemích přední místo mezi komunikačními prostředky. Na záměru autora bývá závislý konečný účinek knihy jen částečně. Kromě literárního díla samotného totiž na konečný efekt působí také psychika čtenáře, jeho dosavadní znalosti, vědomosti, zkušenosti a také vnější podmínky jeho života, to znamená vliv prostředí, v němž žil, žije a pracuje.

### 1. 2. 3 Působení četby

Působení knihy ve výchovném a vzdělávacím procesu i působení knihy a četby na psychiku člověka byly otázky, kterými se odborníci různých profesí zabývali již v minulosti. Starověcí lékaři a filozofové si všimli vlivu, jež knihy a četba mohou mít na psychiku člověka. Snahy o prozkoumání vlivu četby knih tak provázejí vývoj celé naší civilizace. Z historie víme, jak určitá díla ovlivňovala myšlení lidí, jak ideje propagované literaturou byly v různých sociálních vrstvách přijímány nebo potírány. (inkvizice, *libri prohibiti*), jak literární dílo ovlivňovalo chování lidí, vzbuzovalo tendenci napodobování hrdinů a představovalo posilu v těžkých dobách (doba pobělohorská, národní obrození, válečná doba, období tzv. normalizace aj.) Výzkumy vlivu četby na psychiku člověka, podložené cílevědomými a vědeckými metodami, začínají až ve druhé polovině 19. století. Působením a vlivem četby na duševní život člověka a zkoumáním průběhu psychických procesů během četby a zkoumáním vztahu autora, čtenáře a knihy se zabývá obor *bibliopsychologie*. Naproti tomu předmět *bibliopedagogiky* zahrnuje požadavek pedagogického působení na čtenáře, otázku efektivnosti čtení a sní spojený problém intenzity tvořivého myšlení při čtení a studiu a obsahuje metody cílevědomého osvojování si informací. Jejím úlohou je výchova k aktivnímu, uvědomělému a vyspělému čtenářství.

Ve svém interdisciplinárním pojetí úzce navazuje na vybrané pedagogické a psychologické disciplíny a na sociologii. Kniha jako výchovný a vzdělávací prostředek, čtenář jako objekt vzdělávacího a výchovného působení a otázky spojené s vlastní četbou jsou ve vzájemné interakci s působením pedagoga, knihovníka a dalších, kdo se účastní procesu podpory četby (Vášová, 1995).

Působení knihy na čtenáře je podmíněno jeho psychickou individualitou, která je však do jisté míry ovlivňována. Může se sama vlivem četby měnit. Čtenář čtené často prožívá tak intenzívně, že dočasně ztrácí kontakt s reálným světem kolem sebe a zcela se ponoří do své vlastní představivosti. Svět této imaginace si čtenář buduje z prvků vlastní zkušenosti, představ a fantazie. Četba evokuje představy dle psychologických zákonů asociace.

Četba může také působit jako psychologická odměna, to znamená, že uspokojuje. Souvisí to s dosahováním určitých cílů. Uspokojení proto vždy souvisí s libostí, je pocíťováno jako příjemné, a to nejen uspokojení samo, ale i vyhlídka na ně. Účinky četby mohou být rozmanité jak podle povahy čtenáře, tak mohou souviset i s povahou literárního či neliterárního díla (tamtéž).

### **1.3 Čtenářství**

Čtenářství je pojem, který se používá zejména s dětskou populací. Jedná se o plánovité a cílené rozvíjení četby za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí a je silně závislé na socioekonomickém postavení rodiny (Trávníček, 2008). Čtenářství je závislé na sociokulturním statusu stejně jako čtenářská gramotnost. Čtenářství se od čtení se liší tím, že je vždy spojeno se záměrnou dobrovolnou činností, se zálibou (Havránek, 1989).

Hník (2014) čtenářství označuje jako „komplexní fenomén,“ Chápe ho především jako aktivní a pozitivní vztah k literatuře a ke čtení, výchovy ke čtenářství. Tento vztah není zdaleka jen v rozsahu působnosti školy jako instituce, popř. jiných institucí (knihovny), ale je především záležitostí výchovného působení v rodině: čtenářských i mluvních vzorů, hodnotových vzorů a podobně. Četba je v první řadě výzvou rodiny, přirozeně oprávněným požadavkem na výchovu v rodině, a neméně důležitá je součinnost školy a rodiny.

Vztahem dítěte k četbě definuje čtenářství také Smetáček (in Švamberk Šauerová, 2015) Zabývá se oblastmi, které čtenářství ovlivňují:

- *motivace, čtenářský zájem;*
- *čtenářské zvyky, návyky, postoje, které se projevují ve výběru četby, v zaměření pozornosti i samotném průběhu četby;*
- *vnitřní psychické procesy související s četbou, porozumění interpretace i prožívání díla;*
- *ve struktuře osobnosti projevující se účinky četby;*
- *rozdělení čtenářů podle zájmu, ovlivnitelnosti, způsobu prožívání, typologie čtenářů apod.*

Se čtenářstvím souvisí také pojem čtenářská kultura. Jedná se o soubor všech aktivit, které souvisejí s knihami, se čtením a četbou, knižním chováním a vztahu ke knihám vůbec. To, co v našem vztahu ke knize vyjadřuje některé společné znaky, časově i prostorově podmíněné a co nás identifikuje jako příslušníky shodné kultury; co a jak často čteme, kolik čteme, v jakém prostředí, v jakou dobu; jaké knihy a kolik jich nakupujeme, co obsahují naše domácí knihovny, zda navštěvujeme místní knihovny atd. (Trávníček, 2008).

### 1. 3. 1 Rozvoj čtenářství

Na rozvoji čtenářství jako důležité složky čtenářské gramotnosti se podílí celá řada jak endogenních, tak exogenních faktorů. Endogenní faktory představují osobnostní charakteristiky žáka, jako jsou zejména vrozené předpoklady, schopnosti, s nimiž žák vstupuje do výchovně-vzdělávacího procesu, rysy, temperament, flexibilita a schopnost adaptace na změny, osobní zkušenosti, motivace, vůle, aspirace a postupem času i budované čtenářské chování a postoje. Mezi exogenní činitele pak řadíme faktory socio-



kulturního prostředí, zvláště výchovu a vzdělání v rodině a škole. Patří sem i vlivy knihoven, médií a činnosti společensky prospěšných institucí (Švamberg Šauerová, 2015).

Podle Lederbuchové (2004) je rozvoj čtenářství spojován se třemi stádii recepce textů. Prvním z nich je tzv. *fragmentární čtenářství*, kdy čtenář dosud není schopen vnímat umělecký text (příběh) jako celek, pouze registruje jednotlivé epizody, situace, které se shodují s jeho životními zkušenostmi.

Pro druhé stádium tzv. *narativní čtenářství* je příznačné, že čtenář se již zmocňuje příběhu jako celku, zaznamenává děj a vnímá ho v časových a prostorových souvislostech a je schopen příběh poměrně komplexně a v logické návaznosti reprodukovat.

Třetí stádium označujeme jako *integrační*, kdy čtenář umělecký text chápe jako uměleckou fikci, je schopen vnímat vedle příběhové složky autorský záměr i hlubší významy uměleckého sdělení.

K období pubescence se tady váže postupný přechod od fragmentární etapy čtenářství k narativní a u části populace se v období pubescence proces završuje přechodem k integračnímu rázu četby.

Švamberg Šauerová (2015) vymezuje vlastní pojetí vývoje čtenářství. Její dynamický model vývoje čtenářství operuje se dvěma základními rovinami: s rovinou *primární literární iniciace* a *sekundární literární iniciace*. V každé části se na čtenářství podílí řada podstatných faktorů, které se mění jak kvantitativně, tak kvalitativně s postupem času a díky těmto změnám působí jako činitelé vývoje v dalších uvedených faktorech. Tyto faktory podílející se na vývoji vztahu dítěte ke čtenářství jsou pedagogického, psychologického i sociálního charakteru.

Podle autorky dynamického modelu vývoje čtenářství hraje nezanedbatelnou roli v rozvoji vztahu dítěte k četbě také připravenost dítěte do školy. Na tento faktor pak navazuje školní vzdělávací program s preferovaným způsobem výuky čtení a psaní, koncepce výuky ze strany učitele, osobnost učitele, a především jeho iniciativa a citlivost k individuálním potřebám dítěte. Za pomoci rodinného prostředí a v rámci výuky si dítě osvojuje základní čtenářské kompetence, v této fázi pouze základní, jako je správná technika čtení, přiměřená rychlost, plynulost, základní porozumění čtenému a další. Tato osvojená úroveň čtenářských kompetencí pak umožňuje dítěti vést základní diskuzi o čteném. Diskuze souvisí s odrazem pocitů, které dítě při čtení jako průběhu zažívá.

Účelnými edukačními zásahy ve školním i rodinném prostředí pak lze přispívat k budování kladných stanovisek ke čtení. V další fázi hraje podstatnou roli motivace, která v tomto ohledu působí nejen jako impuls k započatí činnosti jako takové, ale i jako faktor adherentní.

Do pedagogického procesu, a tedy i do vývoje čtenářství s ontogenetickým zráním dítěte vstupují kognitivní procesy (vnímání, pozornost, paměť, myšlení, představivost a další), jejichž znalost a kvalita na vývoji čtenářství významně participují. Žák ve výuce používá různé čtenářské strategie, je schopný číst s porozuměním. I v této fázi primární literární iniciace nelze opomenout vliv sociálních interakcí, tedy možnost sdílení prožitků z přečteného. Kritickým úsekem je volba knih, která by měla provázet celý proces budování čtenářství dítěte. Pokud bude mladý čtenář spokojen s tituly, které čte, jeho pozitivní postoj k četbě postupně přerůstající do hodnoty jako takové, se může bez obtíží utvářet. Toto období označujeme jako období krize<sup>1</sup> (Švamberg Šauerová, 2015).

Po fázi krize přichází období *sekundární literární iniciace* s opětovným působením rodičů a učitelů na vývoj čtenářství, již na metakognitivní úrovni. Do procesu četby přichází plán, kritika, hodnocení, úvahy o vlastních pocitech a myšlenkách, které četba ve čtenáři vyvolává. Čtenář o čteném přemýšlí, vyhodnocuje vlastní porozumění textu, dochází k transformaci dosavadního způsobu četby a četba se stává vlastní životní hodnotou. Nyní již hovoříme o čtenáři koncepčním, estetickém či pocitovém.

Vývoj čtenářství pak při vhodných socio-pedagogicko-psychologických podmínkách, jak naznačuje model, pokračuje dál. (tamtéž)

### 1. 3. 2 Čtenářský zájem

---

<sup>1</sup> *Čtenářská krize* je období, ve kterém dochází k odklonu od čtení. Následuje po období dětské čtenářské vášně. S nástupem puberty se do popředí žáků dostávají jiné zájmy, (např. zájem o druhé pohlaví, módu, zevnějšek, setkávání s přáteli, hudba apod.) Náruživý čtenáři zároveň se svým dosavadním způsobem četby naráží na určitou hranici, kdy prohlédnou schematičnost a šablonovitost dosavadního čítiva, a to pro ně ztrácí svou atraktivnost. Pro další rozvoj čtenářství je tedy nezbytná transformace dosavadního způsobu čtení tak, aby měl čtenář i za změněných psychických podmínek a s lépe rozvinutou literární kompetencí i nadále ze čtení potěšení. Čtenářská krize na konci dětství končí buď přerušením dosavadního čtenářského vývoje (např. příklon k jiným médiím), v jehož důsledku vzniká čtenář či nečtenář nebo dochází k přeměně dosavadního způsobu čtení. (Altmanová, Hausenblas, Hesová, Košťálová, Koubek, Palkovská, Prchlíková, Šafránková, Šlapal, 2011)

Čtenářský zájem můžeme charakterizovat jako „*kulturní nebo intelektuální zájem, protože se začíná objevovat až na určitém stupni intelektuálního vývoje. Je obecně podmíněn schopností číst a jeho intenzita, trvalost a charakter jsou závislé na sociálním a kulturním prostředí, v němž jedinec žije*“ (Vášová, 1995, s. 16).

Na podpůrné sociální a komunikační kontexty, to znamená na osobní vztahy, je odkázán biografický vývoj stabilního čtenářství. Znamená to tedy, že čtení není osamělá činnost. Tento kontext tvoří v dětství především rodina, v pubertě a adolescenci jej tvoří vrstevníci, ale i dospělé osoby, sloužící mladým lidem jako vzor a orientace, významnou roli zde nejednou hraje osobnost učitele<sup>2</sup> (Garbe, 2007).

Chaloupka (1995) uvádí, že čtenářství vzniká podstatně dříve, než dítě dovede číst a psát, než si uvědomí, co čtenářství je. Vztah k četbě je tak výslednicí mnoha činitelů, ne pouze toho, že dítě zná a dokáže rozlišit jednotlivá písmena a poznat, co znamenají složená do slov a vět. Na vztahu dítěte k četbě se podílí celkové prostředí jeho života a vše, čím je obklopeno, to znamená rodinou, školou, vzorem, náladou, atmosférou i pohodou nebo napětím, tím, jak brzy je mu literatura a kniha představena a jak se dokáže včlenit do množství zájmů a dalších zaměření, kterými se dítě projevuje.

### 1. 3. 3 Předčítání a vypravování

Mezi záměrné, cílevědomé a kulturně zaměřené impulsy, které připravují dítě na budoucí čtenářský zájem patří předčítání nebo vypravování pohádek a povídaní o nich, televizní večerníčky, obrázkové knížky bez textu nebo s minimem textu čteného rodiči, říkanky, písničky apod. Tyto podněty mají podstatný význam. U malého dítěte totiž ze slovesnosti vytvářejí organickou součást jeho života jako například jídlo, spánek nebo hra. Tyto stimuly zastihují dítě v určité rozvojové etapě, kdy se setkávají se silnou vlastní představivostí, včetně tzv. zástupné omipotence, která nahrazuje dosud nerozvítené poznání. Zástupnou omipotenci dítě často uplatňuje ve hře a znamená, že se dítě ve své fantazii ztotožňuje s Ferdou Mravencem, Pinocchiem nebo malým Cipískem, tedy s postavami

---

<sup>2</sup> srov, Schön 1993, Garbe – Gross 1993 in Garbe, Ch.: *Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství. In Čtenářství, jeho význam a podpora. Výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo. Aktuality SKIP, 2008.s.11. ISBN 80-85 851-18-0.*

taktéž malými a slabými, které ale nějakými triky a důvtipy vyhrávají nad mocnými. (Helus, 2018) Dítě vnímá tyto impulsy jinak, než je bude vnímat později, daleko celistvěji a zástupně, s pozoruhodnou schopností nechat je ožít, jako by byly samy o sobě skutečností. Slovesné podněty tedy vstupují do života dítěte jako samozřejmá, přirozená součást. Nejširší rozpětí různých podnětů nasycuje dětskou potřebu a dítě je jim obvykle otevřeno právě svou touhou po takovéto šíři.

Významné je také to, že tyto impulsy přicházejí zvenčí. Dítě je vnímá svými smysly, vypravovanou pohádku sluchem, obrázkovou knihu zrakem, ale to hlavní se děje uvnitř dítěte. Zejména ve způsobu, jakým dítě podněty zvenčí zpracovává, promítá do svého vlastního já, jak s nimi zachází ve své fantazii, citovosti i chuti poznávat. Může však zacházet jen se stimuly, kterých se mu skutečně dostává. Dítěti v předškolním věku, kterému se nedostane dostatek slovesných podnětů, sice chybí nasycení složek, jako je citovost a fantazie, ale nechybí mu slovesné podněty jako takové, protože se s nimi nikdy nesetkalo (Chaloupka, 1995).

Předčítání a vyprávění pohádky již od útlého dětství bývá impulsem k rozvíjení dětské fantazie a představivosti, k vnitřnímu dialogu, k rozmluvě dětí se světem textu pohádky. V současnosti je tato četba často nahrazována obrazy televize a monitoru počítače. Přesto tyto obrazové pohádky, přenesené do podoby moderních médií, nekompensují dítěti citový kontakt s hlasem vyprávějího, dítěti blízkého člověka. Útočných agresivních zvuků a hlasů z médií valící se na děti nejen v domácím prostředí, ale i z okolí (např. při návštěvě supermarketu), se děti snadno zmocňují, a dokonce mají jejich hlasitost v oblibě. Přitom však přichází o něhu v řeči. Ztrácejí ji rytmicky a intonačně v mluvě. Přitom ta bývala prvním stimulem budoucího čtení a posléze i průvodcem kultivovanou četbou (Lepilová, 2014).

*„Čtení dětem v rodině vytváří důležité předpoklady a stimuly pro rozvoj pregramotnosti<sup>3</sup> a budování vztahu dítěte ke knihám.“* (Gavora, 2018, s. 34) Čtení dětem popisuje jako koncept, kterým jsou strategie a praktiky rodičů při hlasitém předčítání. Toto čtení se praktikuje zejména v domácím prostředí a má charakter domácí rutiny. Předmětem čtení bývají básničky, říkanky, pohádky nebo jiné žánry většinou doprovázeny obrázkem. Čtení

---

<sup>3</sup> Pregramotnost je charakterizována souborem předpokladů rozvíjejících se pro čtení a psaní u dětí v období před nástupem do školy. Je tvořeno souborem schopností, dovedností, postojů a hodnot pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti. Pregramotnost u dětí může mít různou úroveň. (Kucharská, 2014)

dětem v předškolním věku, kdy dítě ještě neumí číst, je specifickým případem. Spíš charakter nácvičku techniky hlasitého čtení, má pak předčítání dětem ve školním věku.

Důležitá je frekvence čtení, kterou lze považovat za základní ukazatel péče rodiny o rozvoj pregramotnosti dítěte. „*Dítě potřebuje určité množství čtení, aby působilo rozvojově na jednotlivé komponenty pregramotnosti.*“ (Gavora, 2018, s.26) Důležitým faktorem je také, kdy rodiče dětem začali číst. Lepší výsledky v rozvoji pregramotnosti přináší rané čtení. Čím dříve rodič začne dítěti číst, tím má větší je i jeho vliv.

Gavora (2018) ve svém výzkumu zaměřeného na čtení dětem v rodině odhalil šest aspektů, kdy dokazuje, že se i dítě v předškolním věku, tedy dítě, které neumí číst, aktivně podílí na čtení, při kterém je posluchačkem a předčítačem je rodič. Jedná se o: výběr knihy, dotazování na obsah čteného, komentování obsahu, expanze obsahu, vyjednávání a monitorování postupu rodiče při čtení.

Důležitým ukazatelem při tvorbě čtenářského zájmu jsou i vzorce chování, které děti pozorují u svých rodičů. Mertin (2004) považuje za problém, když dítě nevidí, že rodiče čtou a že knihy pro ně nejsou samozřejmou součástí života, přitažlivou náplní volného času, zdrojem zábavy a potěšení a že je využívají ke vzdělávání a práci. Podle něj není čtení pro dítě přirozená činnost. Poukazuje na situace, kdy jsou děti od knihy odháněny k plnění jiných, podstatnějších povinností. Tím se pro ně dostává kniha do kategorie zbytečné. Zase naopak, když dospělý pocítuje nutnost, aby dítě četlo a odhání jej od jeho oblíbené činnosti ke knize, dítě pak ke čtení získává negativní vztah.

Podstatným faktorem, podílejícím se na rozvíjení vztahu dítěte ke čtenářství, je také dovednost rodičů orientovat se v dětské literatuře. Rodiče se při výběru knih pro své děti řídí vlastními zkušenostmi z dětství, ale podle odborníků jsou mnohé knížky dnešnímu dítěti vzdálené svým pojetím. Řada rodičů je nespokojena s kvalitou jazyka, který je použitý v nově vydávaných publikacích, vadí jim nespisovnost a mnohdy i vulgarita, přestože zástupci nakladatelství argumentují tím, že nové knihy jsou dětem svým zpracováním mnohem bližší (Švamberk Šauerová, 2015).

### 1. 3. 3 Výzkumy čtenářství v České republice

Na výzkumy čtenářství už byla provedena nejedna studie. Poslední výzkumné šetření realizovala Národní knihovna a Ústav pro českou literaturu v roce 2018 mezi obyvateli České republiky staršími 15 let. Tento statistický výzkum byl detailněji zaměřen především na čtenářskou socializaci, tedy čtení v rodině, škole a socializaci. Byl realizován již počtvrté. Předtím proběhly v letech 2007, 2010 a 2013. Z výzkumného šetření vyplývá, že 78 % obyvatel ČR si přečte alespoň jednu knihu za rok. Z toho ženy jsou aktivnějšími čtenářkami než muži (čtou o 9 % více). Žánrově nejoblíbenější je současná oddechová literatura. Ze závěrů posledního výzkumného šetření je zřejmé, že je zde patrný mírný pokles čtenářské kultury. Česká republika i přesto v Evropě patří mezi země se silnou čtenářskou populací.

Velký vliv na čtenářství obyvatel ČR má podle 67 % české populace to, že jim bylo v dětství rodiči nebo prarodiči alespoň občas předčítáno. (Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/homepage-ipk>)

Na čtenářství dětí a mládeže byl statistický výzkum realizován v roce 2017. Iniciovala ho Národní knihovna ČR a zaměřoval se na četbu knih, čtenářské chování, vlivy rodinného a školního prostředí na vztah dětí ke knihám a čtení obecně. Cílovou skupinu tvořily děti ve věku od 6 až 8 let (nejmladší věková skupina), 9 až 14 let (starší děti) a mládež ve věku 15 až 19 let. Z výzkumného šetření vyplynulo, že čtení jako prostředek k trávení volného času u žákovské skupiny, která nás zajímá v souvislosti s vlastním výzkumem, teda starší děti ve věku 9 až 14 let, stále patří mezi zábavné činnosti. Kladný vztah k četbě mělo 54 % dětí. Počet dětí, které čtou denně, vzrostl (18 % dětí). Ti, co nečtou, uvádí jako hlavní důvod slabého čtenářství, že je čtení nebaví. Dalšími důvody jsou, že pro děti existuje jiná zábava nebo že na čtení nemají čas. Největší vliv na rozvoj dětského čtenářství má rodina, škola a knihovna. Silnými čtenáři se stávají právě děti, kterým doma rodiče čtou. 67 % starších dětí uvedlo, že jim rodiče dříve četli. Rodiče (90 %) také pokládají čtení knih za klíčové pro další vzdělávání dětí.

Knížky si děti vybírají nejčastěji podle žánrů, dále podle seznamu knih povinné četby a na základě doporučení kamaráda. Z žánrů starší děti preferují především fantasy, dobrodružnou literaturu a komiksy.

Necelá polovina dětí ve věku 9 až 19 let navštěvuje veřejné knihovny. S narůstajícím věkem však návštěvnost knihovny klesá. Nejčastějšími důvody, proč žáci knihovnu

přestávají navštěvovat, je nedostatek volného času (37 %), volný čas tráví jiným způsobem (31 %), nebo čtou méně knih (23 %). (Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/homepage-ipk>)

## 2 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost byla vytyčena ze souboru celkové gramotnosti a je součástí jazykových kompetencí. Význam čtenářské gramotnosti se uplatňuje v mnoha oborech. Je nástrojem získávání informací, usnadňuje lidem začlenění do společnosti, bez osvojení čtenářské gramotnosti se nelze dále vzdělávat. Prostřednictvím výsledků ve vzdělávání působit na hodnotové, společenské a ekonomické podmínky života společnosti (Doležalová, 2014).

Čtenářskou gramotnost (angl. reading literacy) lze vyjádřit jako schopnost funkčního využití získané dovednosti v určitém sociálním kontextu. Rozvinutí širšího komplexu dovedností, umožňujícího funkčně využít osvojenou dovednost v realitě běžného života, je podmínkou gramotnosti. Čtenářská gramotnost tak zahrnuje kromě osvojení si dovednosti čtení především komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde nejen o čtenářské dovednosti, tj. umět texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 1998). Schopnost adekvátní práce s textem je tedy nezbytnou součástí funkčního začlenění každého jedince do společnosti.

Doležalová (2014, s.27) uvádí, že je čtenářská gramotnost „širší a komplexnější jev než čtení.“ Při práci s textovými informacemi je zastřešujícím souborem pro dovednosti, v nichž je čtení východiskem a základní činností pro další operace s informacemi. U čtenářské gramotnosti jsou zapotřebí ještě „další myšlenkové procesy, schopnosti a dovednosti, které doplňují čtení a psaní o určitou instrumentálnost.“

Světové organizace zabývající se studiem čtenářské gramotnosti vyzdvihují především funkční povahu čtení. To je proces, kdy čtenář za pomoci nejrůznějších postupů, dovedností a strategií dochází k porozumění. Čtení slouží jako nástroj k dosažení dalších cílů. Tyto cíle jsou pak klíčem k úspěchu a uplatnění ve společnosti, v pracovním i osobním životě (Procházková, 2006).

Podle definice formulované v rámci výzkumů PISA<sup>4</sup> je čtenářská gramotnost schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti (Kelblová, 2006).

Definice PISA a PIRLS<sup>5</sup> však zohledňují pouze některé složky čtenářství, především ty, které lze testovat. Čtenářská gramotnost zahrnuje i složku postojovou a hodnotovou, tedy ty, které testovat nelze, například vztah ke čtení. Komplexněji se tedy jedná o soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Toto vymezení se stalo podkladem k prozkoumání pozice čtenářské gramotnosti v RVP ZV (Kolektiv autorů VÚP, 2011).

Pojem čtenářská gramotnost lze tedy formulovat jako celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin:

- *vztah ke čtení*

Potěšení z četby a vnitřní potřeba číst je předpokladem k rozvíjení čtenářské gramotnosti.

- *doslovné porozumění*

Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.

---

<sup>4</sup> PISA je zkratkou *Programme for International Student Assessment*. Je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, které v současné době ve světě probíhá. Výzkum je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). (dostupné z [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz))

<sup>5</sup> PIRLS, zkratka *Progress in International Reading Literacy Study* je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol. Cyklus tohoto šetření je pětiletý. Šetření je na mezinárodní úrovni koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA), v ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce. Šetření PIRLS se snaží také zmapovat význam rodinného, školního a širšího prostředí žáků pro rozvoj čtenářské gramotnosti. (dostupné z [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz))



- *vysuzování a hodnocení*

Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

- *metakognice*

Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

- *sdílení*

Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.

- *aplikace*

Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě (tamtéž).

Zásadní význam pro rozvoj čtenářské gramotnosti má četba uměleckých textů, beletrie, jak potvrzují dlouhodobé zkušenosti ze zahraničí. Místem pro didakticky vedený a systematicky řízený příjem literárních textů je školní literární výchova, ale její časové možnosti jsou velmi omezené, proto by měla nedostatečný prostor pro práci s uměleckým textem ve výuce nahrazovat mimoškolní četba (Gejgušová, 2015).

Čtenářská gramotnost je součástí funkčních dovedností člověka. Dosahovat dalších schopností a dovedností by bez čtenářské gramotnosti nebylo možné, proto je často považována za základní kompetenci. Význam gramotnosti nespočívá na důrazu na

rychlosti a plynulosti čtení, ale zejména na porozumění textu. (srov. Somorová, Zápotočná in Švamberk Šauerová, 2015)

Za základní prostředek zvyšování čtenářské gramotnosti je považováno čtení knih. Záleží však na tom, jakým způsobem jsou žáci k četbě motivováni, kolik času je knihám věnováno ve škole i ve volném čase, jakým způsobem a za jakým účelem se s knihou pracuje. Pokud děti rády a často čtou celé knihy, jejich snaha vede k uspokojivým až výborným výsledkům ve čtení. (Doleželová, 2014)

V rámci problematiky čtenářské gramotnosti pak zaujímá zcela výjimečné postavení literární výchova a její výuka. Čtenářská gramotnost se však netýká jen literární výchovy a českého jazyka, ale lze do ní zahrnout i ostatní předměty, a v současné době se tak stává hodnotícím měřítkem ve vzdělání. Čtenář by měl porozumět textu jako celku, vystihnou hlavní myšlenky a vysvětlit jeho účel. Měl by být schopen vyhledat důležité informace, jejich obsah porovnat s jiným typem informace a obhájit vlastní názor. Také by měl být schopen posoudit jazyk, žánr, autora i stavbu textu. (Zachová, Bubeníčková, Čuřín, Vaníčková, Mokroš, Izáková, 2012)

## **2. 1 Etapy vývoje čtenářské gramotnosti**

Z hlediska jazykové a literární gramotnosti se čtenářská gramotnost v průběhu života vyvíjí v etapách, které odpovídají ontogenetickému vývoji člověka. Podle Doležalové (2005) lze rozlišit 5 etap.

### *1. Etapa rané spontánní gramotnosti<sup>6</sup>*

Již v předškolním věku se mohou u dětí objevit spontánní pokusy o zápis nebo čtení nějakého sdělení. Děti napodobují dospělé, volí své strategie, prostředky i způsoby vyjádření.

---

<sup>6</sup> Etapu rané spontánní gramotnosti, čtenářskou úroveň předškolních dětí podle Kucharské (2014) můžeme označit také jako *pregramotnost*.

## *2. Etapa elementární čtenářské gramotnosti*

Od počátku školní docházky získávají děti ve výuce základy elementární gramotnosti, získávají ji tedy prostřednictvím školní výuky. Cílem je především osvojení písemného kódu a jeho využívání. Čtenářské dovednosti (a tím i čtenářská gramotnost) jsou zatím omezené, neautomatizované a jsou využívány jen v omezené míře. Záleží na metodě výuky prvopočátečního čtení a psaní, jak brzy budou číst s porozuměním a psát s vlastním záměrem a účelem, tedy funkčně využívat gramotnostní dovednosti.

## *3. Etapa základní (bázové) čtenářské gramotnosti*

V této etapě zaznamenáváme počátky funkčního využívání gramotnostních dovedností, a proto je označena jako etapa základní (bázové) gramotnosti. Znamená osvojení dovednosti číst a psát s porozuměním. Během školní docházky jsou zdokonalovány všechny jazykové kompetence (čtení, psaní, ústní komunikace a naslouchání). Základní čtenářská gramotnost je typická pro druhý a třetí rok výuky. V této etapě již mohou žáci začít používat tzv. studijní čtení, tedy čtení sloužící jako nástroj k získávání poznatků, a uplatňovat jej v různých vyučovacích předmětech.

## *4. Etapa rozvinuté základní (bázové) čtenářské gramotnosti*

Na vyšší úrovni myšlenkových činností při řešení složitějších operací s textem je náročná rozvinutá funkční gramotnost. Využívá osobní zkušenosti a vyžaduje i určitou míru poznatků o světě. Čtenář je schopen hlubší interpretace a analyticko-syntetické činnosti s obsahem, protože dovednosti čtení a psaní jsou již automatizovány. Čtenář pracuje s textovými informacemi různých druhů textů, je schopen vyvodit závěr a hodnotit obsah i formu textu (Straková, 2002). Důležité je tvořivé zpracování významů (obsahů, informací) v textu. O rozvinuté čtenářské gramotnosti hovoříme v okamžiku, kdy žák funkčně využívá čtenářské dovednosti k řešení různých situací v uvedených úrovních. Doba, kdy k tomu dojde, bývá však velmi individuální.

## 5. *Etapa funkční čtenářské gramotnosti*

Po ukončení základní školy v 15 letech by měla čtenářská gramotnost umožňovat jedincům plnit úkoly denního života. Stává se již součástí celkové funkční gramotnosti.

Časové vymezení etap má spíše hypotetický charakter, nemusí být spolehlivé vzhledem k individuálním zvláštnostem jedinců a kontextům. Z didaktického hlediska je však členění důležité při plánování cílů, obsahu a didaktických prostředků výchovně vzdělávací činnosti a při diagnostice a evaluaci výsledků vzdělávání. Optimalizuje volbu didaktických prostředků v zájmu individualizace a diferenciaci výuky. (Doležalová, 2005)

## 2. 2 **Čtenářské kompetence**

V souvislosti se čtenářskou gramotností používáme pojem čtenářské kompetence čili individuální čtenářské dispozice osobnosti, tedy čtenářské kompetence příjemce textu. Jedná se o automatické činnosti, které ústí k dekodování textu a porozumění. Jsou charakteristické rychlostí čtení, plynulostí, účinností, zpravidla jsou uplatňovány bez vědomé kontroly. Čtenářské kompetence jsou znalosti a dovednosti pracovat s textem, komunikovat prostřednictvím psané řeči apod. (Švamberk Šauerová, 2015).

Košťálová (2010) chápe čtenářské kompetence jako komplex dílčích složek, které tvoří čtenářské dovednosti, kompetence číst s porozuměním a kompetence číst texty literární.

Jako způsobilost čtenáře umožňující mu porozumět, používat a reflektovat psané texty k dosažení osobních cílů, rozšíření vědomostí, potenciálu a zařazení se do společenského života, definuje čtenářské kompetence (Švrčková, 2011).

Lederbuchová (2004) pak rozumí čtenářskou kompetencí celkovou, především dlouhodobě utvářenou připravenost k četbě, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby.

## 3 Literární výchova

### 3.1 Postavení literární výchovy v kurikulárních dokumentech

Literární výchova je jednou ze tří složek vzdělávacího obsahu oboru Český jazyk a literatura spolu s výchovou komunikační, slohovou a jazykovou. Ve výuce se vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná. Patří do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. *„Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti.“* (Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf), s. 16)

Prostřednictvím četby v literární výchově žáci poznávají základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Žáci se učí rozlišovat skutečnost od literární fikce. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnost tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich životní postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.

Očekávané výstupy podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2017) předpokládají, že žáci druhého stupně uceleně reprodukují přečtený text, jednoduše popisují strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretují smysl díla. Žáci rozpoznávají základní rysy výrazného individuálního stylu autora. Své dojmy z četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo ústně i písemně formulují. Na základě osvojených znalostí základů literární teorie a svých schopností žáci dokáží vytvořit vlastní literární text. Na základě argumentů žáci rozlišují mezi literaturou hodnotnou a konzumní. Na základě znalostí základních literárních druhů a žánrů, porovnávají jejich funkci a předkládají jejich výrazné představitele. Žáci dokáží

určit základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře. Různá ztvárnění téhož námětu porovnají žáci v literárním, dramatickém i filmovém zpracování. Žáci dokáží vyhledávat informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích.

V hodinách literární výchovy se učitel se žáky zabývá především tvořivou činností s literárním textem, mezi něž patří přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, dramatizace, vytváření vlastních textů a vlastní výtvarný doprovod k literárním textům. (tamtéž)

### **3. 2 Pojetí literární výchovy**

První podoba literárního vzdělávání byla ustanovena až po vydání školského zákona v roce 1869. Tento zákon staví na formalistickém, na faktech (literární historie, literární teorie) vybudovaném pojetí literární výchovy. V podstatě od 90. let předminulého století až do současnosti se tak setkáváme s četnou kritikou formalistické a faktografické koncepce literární výchovy. Od minulého století je literatuře vytýkáno, že se příliš opírá o literární dějiny a žádá se její zaměření spíše literárněestetickým směrem. Memorování letopočtů a informací o dílech je pokládáno za druhořadé, místo toho je žádoucí, aby byl brán ohled na psychologicko – sociologický aspekt literární výchovy (Hník, 2014).

Také metodiky literární výchovy z 50. let vycházející ze sovětských vzorů vybízejí k samostatné tvůrčí práci a intenzivnímu vypořádání se s literárním textem. Zaznívají také četné požadavky redukce literárněhistorického učiva. V 60. letech se diskuzemi o předmětu literární výchovy zabýval časopis Český jazyk a literatura, kde se Šlajer (in Hník, 2014) zmiňuje o získávání dětí pro četbu, o výchově žáků literaturou pro život, o tvořivě rozmanitých metodách a formách práce, o aktivizaci žáků v literární výchově, o společném čtení ukázek z čítanky i knih tzv. mimočítankové četby, o učitelově péči o individuální dobrovolnou četbu žáků v mimoškolním životě atp.

Školní literární výchova dospěla k modelu, v němž se uplatňuje komunikační pojetí literárního díla a literární výchovy vůbec. Přestože je toto pojetí známé a prosazované delší dobu, začalo se uplatňovat až v demokratickém uspořádání naší společnosti (Nezkusil, 2004). Označujeme ji jako komunikační výchovu, která pochází z předpokladů receptivní estetiky. Díky této teorii má žák právo hledat v literárním díle své vlastní významy, je respektován jako samostatně myslící bytost (Vala, 2017). Nezkusil (2004) konstatuje, že jde vlastně o „specifickou modifikaci obecnější situace čtenářství“, kde autor prostřednictvím svého díla komunikuje se čtenářem. Komunikativnost v literární výchově je tedy dána zejména komunikací žáka s uměleckým dílem jako učivem a učením. Svůj obsah staví na četbě žáka, jenž není pouze prostředkem k dosažení literárněvýchovných cílů (osvojení učiva), ale i cílem, tedy aby četba beletrie a poezie byla základní potřebou žáka, aby osvojené učivo bylo nástrojem zvyšování žákových čtenářských kompetencí a prohlubovalo jeho zájem o literaturu. (Lederbuchová, 2006)

### 3. 2. 1 Četba a text v literární výchově

Nedílnou součástí literárního oboru, literární didaktiky i školní vzdělávací praxe literární výchovy by měla tvořit četba. Literatura ve smyslu souhrnu existujících textů, literárních děl je vlastním obsahem oboru obecně vymezeného jako literatura a tento obsah nelze adekvátně poznat jinak než četbou (Hník, 2014). Četba by měla záměrně a cílevědomě zasahovat do vyučovacího procesu. Pro rozvoj čtenářské aktivity je důležité dát čtenáři příznivé podmínky k četbě a motivovat ho k ní, stejně jako podporovat snahu u četby vytrvat (Vášová, 1995).

Lederbuchová (2006) míní, že četba v literární výchově by měla uspokojovat žákovu estetickou potřebu (tzv. zážitkovým čtením), motivovat žákův čtenářský zájem o krásnou literaturu a zvyšovat jeho čtenářskou kompetenci. Měla by „*rozvíjet a kultivovat žákovu estetické citění i schopnost myšlení o literatuře a umění, utvářet žákovu schopnost kritického hodnocení umělecké literatury a pěstovat umělecký a estetický vkus.*“

Literární výchova primárně pracuje s uměleckými texty. Vedle faktografických údajů jsou nezbytnou součástí uměleckých textů estetické informace. „*A bez schopnosti*

*porozumět estetickým, tj. mnohovýznamovým rovinám textů, by čtenář nepochopil ani mnohovýznamovost reality, v níž se pohybuje a žije.*“ Proto je výuka literatury, založená na interpretaci uměleckých textů v současnosti pro žáky nezastupitelná. (Zachová, Bubeníčková, Čuřín, Vaníčková, Mokroš, Izáková, 2012, s.8)

Žáci druhého stupně základních škol začínají vnímat specifčnost literatury (beletrie) jako vysoce specializované lidské činnosti estetického charakteru realizovanou slovesnými prostředky. Zaměření se na slovesné prostředky a jejich interpretace se tak stává hlavní náplní literární výchovy. I když se slovesné prostředky uplatňují i v ostatních naukových disciplínách, přírodovědných i humanitních, literatura a beletrie s těmito prostředky zachází jinak, zároveň jako s konečným sdělením, vlastním komunikátem, jakýsi „samoučelem“, který je vlastním předmětem zkoumání, analýzy a interpretace. Neptáme se tedy pouze na „co“ se sděluje, ale i na to, „jak“ se to sděluje.

Obsahem literatury jsou ustálené existenciální situace znázorněné stále v nových, časově zakotvených sociálních, historických a kulturních okolnostech. Výuka literatury proto nespočívá pouze v postižení obsahu, tedy základu děje či příběhu, ale zejména v rozkrývání estetických prvků díla spočívajících ve specifčnostech jazykového vyjadřování, syžetové a kompoziční výstavby. (tamtéž)

Za ústřední kategorii literární výchovy je v české, slovenské, ale i světové didaktice teoreticky uznáno literární dílo, literární text. Text je nenahraditelným prvkem. Přesto v současné literární výchově v české škole text jako skutečné východisko literárněvýchovného působení často nenajdeme. Většinou nacházíme práci s textem, která je mnohdy pojatá tak, že text splňuje pouze dokládací funkci, tedy dokládá učebnicí nebo učitelem dopředu sdělená nebo naznačená tvrzení. Pokud tedy má být součástí smysluplné literární výchovy interpretace a čtenářský zážitek, musí obsahovat četbu ve smyslu nikoli četby pro četbu, ale četby, u které žák chápe smysl své snahy. *„Četbu, které předchází nebo po ní následuje interpretační, tvořivá aktivita, práce se smyslem čteného/přečteného.*“ (Hník, 2014, s.33) Proto by měla mít školní literární výchova také formu výchovu četbou a současně a výchovy ke čtenářství, tudíž čtenářsky pojatého předmětu.

Hník (2014, s.12) si pod pojmem čtenářsky pojatá literární výchova představuje takovou literární výchovu, která se *„odvíjí od uměleckého textu a jeho interpretace, od čtenářského*



*zážitku; takovou literární výchovu, kterou je rovněž možné synonymicky označit jako interpretativní, protože její nedílnou součástí je interpretace uměleckého textu, avšak i zážitkovou, protože se odvíjí od čtenářského zážitku.*“ Četba na základní škole je cílem i prostředkem pedagogického působení, jenomže akt čtení není v české škole v literární výchově zdaleka samozřejmostí. Ale objevují se snahy o posílení četby v hodinách literární výchovy. Jedná se kupříkladu o některé metody kritického myšlení, např. čtenářská dílna a její varianty; podvojný či trojdílný čtenářský deník; poslední slovo patří mně; práce s klíčovými slovy v textu apod.

### 3.3 Čítanky

Čítanka je základním typem učebnice, která se používá v hodinách literární výchovy. V učebnicích jsou většinou obsaženy pedagogické texty. Tyto texty jsou specifické, svým zpracováním formální i obsahové stránky mají žákům usnadňovat osvojení si učiva, rozvíjet klíčové kompetence a motivovat k učení. Jejich nejdůležitější funkcí je funkce výchovná a vzdělávací. Na dosahování výukových cílů je zaměřen komunikační záměr, který je klíčovou vlastností pedagogického textu. (Doleželová, 2014)

Čítanka je podle definice Pedagogického slovníku „*druh učebnice obsahující vybrané ukázky z uměleckých nebo odborných textů.*“ Na prvním stupni je určena k nácviku čtení, na vyšších stupních se používá za účelem výuky literární výchovy. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s.40)

Čítanka není jen typem učebnice, je pojatá jako „základní kniha“ k průběžnému, návaznému čtení. Na sklonku devatenáctého století i v prvních desetiletích dvacátého století byly čítanky často autorské v tom smyslu, že ten, kdo je uspořádal, jim dával nezaměnitelnou, osobitou koncepci. Po textové stránce čerpaly hojně z lidové slovesnosti i z národního písemnictví. Chaloupka (1995, s. 33) se domnívá, že autoři prvních čítanek projeví větší cit pro funkci čítanky než jejich následovatelé od třicátých let, kdy „(...) čítanky postupně ztrácely jakoukoli osobitost a stávaly se stále víc nahodilým souborem jednotlivých úryvků a ukázek.“ Bylo to znásobeno i tím, že pro příslušný ročník existovala

jen jedna čítanka a učitel ani škola si nemohli čítanku vybrat. To však neznamená, že by z nich vymizela lidová slovesnost či dobří autoři, pouze to, že žádnou čítanku nemohlo dítě číst jako skutečnou knihu. Byly „slepeninou“ útržků vybraných z různých a mnohdy protichůdných hledisek.

Pokud je ovšem na čítanku nahlíženo jako na „základní knihu“, pak je očividné, že autorské pojetí nejen čítanky pro jeden ročník, ale i její posloupnosti má značný význam: čítanky na sebe navazují způsobem, který je pro žáky výmluvný, a který pro ně spojuje známé s něčím novým, neznámým. Znamená to tedy, že čítanky plní své výchozí školní funkce, ale současně je přesahuje, žák s nimi může nakládat také jako s čistě čtenářským, mimoškolním textem. Tedy „*umělá hranice mezi „školním“ a „čtenářským“ se v nich smývá, čítanka sama se stává výchozím bodem něčeho, co by mělo průběžně pokračovat.*“ Což je chápáno jako propojení školy a vlastního života dítěte, jeho čtenářských zájmů a samostatných činností. (Chaloupka, 1995, s. 35)

### 3. 4 Čtenářské deníky

Součástí literární výchovy v našem školství je vedení čtenářských deníků. Většinou se jedná o sešit, do kterého si žáci zapisují stručný obsah a náležitosti o knize, autora, ilustrátora, žánr, ukázkou, vlastní názor na dílo apod. Forma zápisu bývá různá. Viliam Obert chápe čtenářské deníky jako metatexty, ve kterých žák využívá prvky osnovy, kompozice i obsahu, tedy parametrů písemných slohových prací na literární téma (Obert, 1986).

Pokud žák o přečteném textu napíše, tím si text znovu oživuje, opět si ho vybavuje a zvnitřňuje tak svůj čtenářský prožitek (Lepilová, 2014). Čtenářský deník je psaný projev (esej, slohová práce, charakteristika, líčení...). Pokud tedy čteme a píšeme text o knize, literárním díle, znamená to, že si klademe otázky, vedeme s textem vnitřní dialog, představujeme si. Vedení čtenářského deníku vede k formulacím myšlenek.

Vyžadování čtenářských deníků je ve velké míře výsledkem dlouholeté tradice. Přístup žáků ke čtenářským deníkům se liší. Z výsledků šetření, která provedla Ivana Gejgušová

(2015) vyplynulo, že žáci mladšího školního věku se k vedení čtenářských deníků staví spíše kladně. S přibývajícím věkem se poměr mění, pozitivní postoj u žáků druhého stupně klesá. U obou věkových kategorií se vůči čtenářským deníkům výrazně vymezují chlapci.

S existencí čtenářských deníků přímo souvisí pojem individuální mimočítanková četba a četba doporučená nebo také četba povinná. Termínem doporučená četba označujeme „(...) četbu, čtenářské aktivity realizované mimo školní výuku, avšak vyžadované a nějakým způsobem regulované školou.“ (Gejgušová, 2011, s. 15). Tato četba je individuální záležitostí škol a učitelů.

Mimočítanková četba je četba textů, které nejsou obsaženy v čítankách a doplňujeme jimi výuku v hodinách literární výchovy. „*Okruh mimočítankové četby tvoří všechna díla, která nejsou školními literárními texty, tzn. texty zahrnuté do čítanek (učebnic) literatury a jejichž přečtení učitel jistým způsobem motivuje, „propouští“ do individuálního programu žákovské četby*“ (tamtéž, s.15).

Trávníček (2017) uvádí, že starší generace<sup>7</sup> čtenářů má podstatně kladnější vztah k povinné četbě než generace mladší. Souvisí to s určitou větší zodpovědností starších lidí. Povinná četba byla v dobách dospívání této generace mnohem silnějším imperativem než vlastní názor a vkus. Povinná četba znamenala nejen mít čtenářský program, ale také možnost si knihy půjčovat domů, protože většina dětí knihy doma neměla. Platí ovšem, že čím víc člověk patří k mladším generacím, tím je jeho vztah k povinné četbě volnější, že povinná literatura není oblíbená. Konkrétně vadí to, že je povinná. Je zde propastný rozdíl v přístupu, vůči povinné četbě se projevuje daleko méně loajality. Souvisí to často s pubescentním či prepubescentním odporu k autoritám i odporu politickým. Podle Trávníčkových průzkumů děti četly spíš proti škole, tedy co učitelé zakazovali než pro školu, co doporučovali.

Výzkum realizovaný Národní knihovnou ČR a Ústavem pro českou literaturu AV ČR v roce 2018 mezi obyvateli České republiky staršími 15 let se týkal také oblíbenosti a vztahu k povinné literatuře. Ze statistik vyplývá, že 35 % dotazovaných vnímá povinnou literaturu pozitivně, 31 % neutrálně a 30 % dotazovaných negativně. (dostupné z ipk.nkp.cz)

---

<sup>7</sup> Rozhlasová generace čtenářů nad 65 let. Trávníček (2017) rozděluje čtenářské generace do čtyř skupin. Vychází zde z kvantitativního výzkumu. Věková spodní hranice je omezena patnácti lety, horní hranice je neomezena. Kritériem pro dělení čtenářů je konkrétní klíčové všeobecně rozšířené médium, kterým byla ta která generace konfrontována a ovlivňována v době svého dospívání. Generace dělí na: generaci *internetovou* (15-24 let), *počítačovou* (25-44 let), *televizní* (45-64 let) a *rozhlasovou* (nad 65 let)

V rámci statistického výzkumu českých dětí a mládeže a jejich čtenářství, který realizovala v roce 2017 Národní knihovna ČR, zaměřeného na četbu knih, čtenářské chování, obvyklé způsoby trávení volného času, vlivy rodinného a školního prostředí na vztah dětí ke knihám a čtení obecně, byla položena také otázka ohledně povinné literatury ve škole. Povinná četba v rámci výuky se vyskytuje u 67 % dětí a mládeže ve věku 9-19 let. 26 % žáků však není spokojeno s tím, jak je povinná školní četba zadávána. Více než polovina dětí povinnou literaturu odhaduje a minimálně polovina ji nečte a čtenářské deníky a referáty pak vytvářejí na základě informací z internetu. Preferován je především volný výběr titulů knih před předepsaným seznamem. (Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/homepage-ipk>)

Tzv. povinná četba nebo doporučená literatura i mimoškolní se už koncem 60. let 20. století začala nahrazovat sledováním televizních inscenací a adaptací literárních děl. Pro mladého čtenáře je tato varianta pohodlnější než čtení zdlouhavých popisů hrdinů nebo prostředí. Čtenář se orientuje na fakta, vábí ho napínavý děj nebo dialog. Žáci se často uchylují k opisování obsahů čtenářských deníků od kamarádů nebo výtahy z nejslavnějších děl snadno kopírují přímo z internetu (Lepilová, 2014)

Mimočítanková ani mimoškolní četba a s ní související čtenářské deníky nejsou v současnosti zahrnuty ve vzdělávacích dokumentech, RVP ZV se o nich nezmiňuje. Uvádí pouze, že žák se učí postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle a ke sdílení čtenářských zážitků (Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf), s. 16-17). Na prvním stupni žák základní školy „(...) vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je.“ (Lepilová, 2014, s.21). Žák na druhém stupni „(...) formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo představení a názory na umělecké dílo.“ (tamtéž, s.24)

## 4 Projekty na podporu čtenářství

Podpora čtenářství a čtenářské gramotnosti je dnes nezbytnou součástí výchovy a vzdělávání. Je všeobecně známo, že zájem o knihy a čtení má sestupnou tendenci. České děti čtou méně, od četby je odvádí atraktivnější média. Proto je důležitá propagace a podpora čtenářství. Pomocí aktivit a kampaní se různé instituce snaží přivést děti ke čtení již od nejmladšího věku. K podpoře čtenářství u dětí kromě rodiny, školy a zajímavě a kvalitně napsaných knih přispívají především různé typy aktivit na straně knihoven, které se významně podílí na rozvoji dětského čtenářství a utváření kladného vztahu ke knihám a čtení vůbec. Děti se mohou těmto projektů účastnit s rodiči už od útlého věku. Součástí programu některých mateřských škol bývá běžně návštěva knihovny a seznamování dětí s knihovnou, její funkcí a knihami.

Akcí a kampaní na podporu čtení a čtenářské gramotnosti se v České republice každoročně věnují různé subjekty na regionální i celostátní úrovni. Z velkého množství akcí a kampaní, věnujících se podpoře dětského čtenářství, vybíráme následující:

### 4.1 Projekty knihoven

*Projekt „Noc Andersenem“*

Je projekt českých knihoven, které se snaží vzbudit v dětech zájem o čtenářství ve velké konkurenci populárnějších médií. Tato akce se konává 2. dubna u příležitosti výročí

narození dánského pohádkáře Hanse Christiana Andersena. Tento den je také od roku 1967 vyhlášen Dnem dětské knihy. Děti nocují v knihovně mezi knihami. Je pro ně připraven program zaměřený na společné čtení oblíbených knih, děti hrají zajímavé hry, soutěží a účastní se dalších zajímavých aktivit. (Švamberk Šauerová, 2015)

První Noci s Andersenem, která proběhla v roce 2000 v Knihovně Bedřicha Beneše Buchlovana v Uherském Hradišti, se zúčastnilo 20 dětí. S nápadem přišly tamní dvě knihovnice dětského oddělení. Tato akce měla velmi příznivou odezvu z řad účastníků a rodičů, posléze i odborné veřejnosti. Knihovnice o svém projektu referovaly v odborném tisku, což vedlo k postupnému rozšiřování projektu do dalších knihoven. V průběhu let se tato akce stala největší akcí SKIP<sup>8</sup> a jeho Klubu dětských knihoven<sup>9</sup> a zároveň největší akcí na podporu dětského čtenářství. (tamtéž)

#### *Projekt „Už jsem čtenář – Knižka pro prvňáčka“*

Jedná se o projekt vzniklý za účelem podpory rozvoje zájmu o četbu u dětí v prvním roce školní docházky. Cílem projektu je rozvoj čtenářských návyků žáků již od prvního ročníku školní docházky. Knihovnice dětských oddělení veřejných knihoven přihlašují do projektu žáky v prvním ročníku základní školy. (Dostupné z [www.skipcr.cz](http://www.skipcr.cz))

Knihovna, která žáky do projektu přihlašuje, s nimi pracuje nad rámec obvyklých knihovnických činností. Děti poté v průběhu školního roku navštěvují knihovnu, kde jsou organizována společná čtení, besedy se spisovateli, prostřednictvím dramatizace pohádek a dalších činností knihovny přibližují žákům svět knih a motivují je k četbě. Předpokladem je dlouhodobá nadstandardní práce učitelů a knihovníků se začínajícími čtenáři. Odměnou za úspěšné zvládnutí čtení je pak na konci školního roku původní česká knižní novinka, která není dostupná na knižním trhu, ale byla vydána v rámci projektu. (Švamberk Šauerová, 2015)

---

<sup>8</sup> SKIP - Svazu knihovníků a informačních pracovníků ČR. Je dobrovolnou profesní a stavovskou organizací knihovníků a informačních pracovníků, která má charakter občanského sdružení. (SKIP, 2019)

<sup>9</sup> Klub dětských knihoven (KDK) je nejpočetnější odbornou sekcí SKIP. Sdružuje individuální členy SKIP nebo pracovníky knihoven – institucionálních členů SKIP, kteří se zabývají nebo které zajímá práce s dětským čtenářem, zejména pak nové formy práce s dětmi, podpora dětského čtenářství, vzdělávání v této oblasti.

### *Projekt „Bookstart – S knížkou do života“*

Projekt *Bookstart* je mezinárodní projekt na podporu dětského čtenářství. Je realizován již přes 20 let ve 20 zemích světa napříč kontinenty. Jedná se o projekt zaměřený na získání pozitivního vztahu ke knihám, čtení a čtenářství u nejmenších dětí. Česká varianta dostala název *S knížkou do života*. Projekt organizuje Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky (SKIP) ve spolupráci s knihovnami v městech a obcích České republiky. Cílovou skupinou jsou rodiče s novorozenci a dále po dobu předškolního věku dítěte. Pilotní ročník české verze se konal v roce 2018. Cílem projektu je již u nejmladší generace upevnit vztah ke knihám a čtení, podpořit rozvoj verbálních schopností a imaginace. Má přesvědčit rodiče o významu knih a jejich začlenění do života dítěte, o důležitosti předčítání (nebo pouhého prohlížení knih) a vůbec času stráveným s dětmi nad knihou a dovést rodiče k pochopení významu čtenářských dovedností pro rozvoj dítěte i jeho budoucnost. Nabízí metodickou podporu i praktickou pomoc při rozvoji čtenářských dovedností. Pomáhá rodičům orientovat se v nabídce kvalitní literatury pro děti. (Dostupné z [www.skizkoudozivota.cz](http://www.skizkoudozivota.cz))

Projekt inovuje a rozšiřuje služby knihoven pro nejmladší děti a pro rodiny. Snaží se vytvořit novou čtenářskou komunitu a především se podílí na rozvoji intelektuálního potenciálu společnosti. (Houšková, Laufková, 2018)

### *Březen měsíc čtenářů*

Akce pořádaná každoročně v měsíci březnu, jak už název napovídá, je zaměřena na podporu a propagaci četby. Vznikla v roce 2009 a je pořádána Svazem knihovníků a informačních pracovníků České republiky. Tato akce navazuje na akci konanou ve druhé polovině dvacátého století s názvem Březen – měsíc knihy. Její součástí je i akce s názvem Březen – měsíc internetu.

K této akci se každoročně hlásí více než 400 aktivních veřejných knihoven z České republiky. Cílem akce je propojit čtenáře, organizace a instituce zabývající se psaným slovem, četbou a čtenářstvím a také podpořit čtenářskou gramotnost.

Od roku 2011 je součástí projektu anketa o Čtenáře roku. Kritéria účasti jsou dána počtem výpůjček knih konkrétního čtenáře za uplynulý rok. Čtenář roku je pak každoročně vyhlášen na předávání cen Magnesia Litera<sup>10</sup>. Prostřednictvím ankety Čtenář roku pak chtějí knihovny přivést ke čtení více mužů, podpořit jejich zájem o literaturu, protože ze statistik knihoven vyplývá, že ženy jsou daleko aktivnějšími čtenářkami než muži. (Dostupné z: [www.skipcr.cz](http://www.skipcr.cz))

## 4. 2 Projekty na podporu čtenářské gramotnosti

### *Kampaň „Rosteme s knihou“*

Vznik projektu *Rosteme s knihou*, který se významně podílí na spoluvytváření české knižní kultury, vyšel ze zodpovědnosti Svazu českých knihkupců a nakladatelů jako zástupce nakladatelského a knihkupeckého oboru. Na veletrhu *Svět knihy Brno 2005* zahájili propagační kampaň na podporu čtení knih v České republice. Zaměřuje se na zvyšování čtenářské gramotnosti. Cílem kampaně *Rosteme s knihou* je oslovovat především předškolní a školní mládež a podporovat rozvoj a prohlubovat jejich literární vzdělání a čtenářskou vyspělost, zlepšovat a obohacovat komunikační schopnosti a obecně kulturní znalosti prostřednictvím aktivit z okruhu literárních a čtenářských soutěží, anket, výstav knih, besed se spisovateli, literárně-výtvarných dílen, workshopů i www stránek.

Program *Rosteme s knihou* je určen rodičům, učitelům i knihovníkům a dětem. Webové stránky určené pro děti se jmenují *Rostík*, kde hlavní úlohu prostřednictvím zábavy a soutěží hraje kniha. Webové stránky pro dospělé se ukrývají pod názvem *Rost'a*. Kampaň *Rosteme s knihou* se zakládá na myšlence, že „(...) *pokud člověk nenajde vztah ke knihám*

---

<sup>10</sup> Magnesia Litera je české literární ocenění. Každoročně od roku od roku 2002 jsou udělovány ceny za literaturu v několika kategoriích. Jsou udělovány společností Litera. Posláním výročních knižních cen Magnesia litera je propagace dobrých knih a kvalitní literatury bez omezení a ohledu na žánry. (dostupné z [www.magnesia-litera.cz](http://www.magnesia-litera.cz))



*v dětském věku, v dospělosti se to již velmi těžko mění.“*. (Císař, 2005 in Švamberk Šauerová, 2015, s.91) Kampaň má své webové stránky pro děti i dospělé. Webové stránky pro dospělé nazvané *Rostá* jsou určeny pro rodiče, knihovníky, učitele a další zájemce. Nalezneme zde inspiraci, pozvánky na literární akce i teorii o čtenářství a samozřejmě také informace o širokém výběru knih. (Dostupné z: [www.rostemesknihou.cz](http://www.rostemesknihou.cz))

### „Celé Česko čte dětem“

V roce 2006 byl z iniciativy Evy Katrušákové zahájen projekt *Celé Česko čte dětem*, který měl oslovit rodiče. Bylo inspirováno polskou verzí „*Cala Polska czyta dzieciom*“ (*Celé Polsko čte dětem*). Základním mottem projektu je „*Čtěme dětem alespoň 20 minut denně.*“ Projekt vyzdvihuje důležitost sdílení času rodiče s dítětem a samozřejmě má podpořit vztah dětí ke čtení a literatuře. Klade si za cíl propagaci hlasitého čtení. Projekt se dále zaměřuje na podporu citového zdraví u dětí a mládeže výchovnou, osvětovou, promoční a organizační činností. Důvod k založení projektu byl, aby si společnost uvědomila důležitost hlasitého čtení dítěti, které má vliv na formování návyku dítěte číst si v dospělosti a také na jeho emocionální vývoj. (Švamberk Šauerová, 2015)

*Celé Česko čte dětem* je obecně prospěšná společnost, která v České republice realizuje stejnojmennou celostátní osvětovou a mediální kampaň zaměřenou na podporu čtenářské gramotnosti dětí a mládeže a na propagaci hodnotné literatury. Posláním obecně prospěšné společnosti je budovat pevné vazby v rodině prostřednictvím společného čtení. K myšlence o důležitosti předčítání dětem se přihlásilo přes 3000 školek, knihoven, měst, obcí, nemocnic i jednotlivců. Obecně prospěšná společnost organizuje různé projekty a akce. V současnosti probíhají například *Babička a dědeček do školky*, *Moje první kniha* nebo *Čtení dětem v nemocnici*. Organizace pořádá pro odbornou i laickou veřejnost mezinárodní semináře a konference. Sdružuje dobrovolníky, kteří chodí předčítat dětem do nemocnic a z veřejných sbírek knih pomáhají vybavit nemocniční knihovny. Celostátní kampaň podporuje přes 80 známých osobností ze světa kultury i sportu. (dostupné z [www.celeceskoctedetem.cz](http://www.celeceskoctedetem.cz))

## *Projekt Čtení pomáhá*

Cílem projektu *Čtení pomáhá* je podpořit radost ze čtení, prohloubit znalosti literatury a odvést tak pozornost dětí od počítačových her a sociálních sítí zpět ke knihám a zároveň pomocí četby pomáhat. Projekt byl odstartován 8. dubna 2011 a jeho iniciátorem je Martin Roman.

Děti si po registraci do projektu vyberou jednu z knih, uvedených na webových stránkách projektu *Čtení pomáhá*. Podle věku čtenářů jsou knihy rozděleny do tří kategorií: 1.-5. třída, 6.-9. třída a střední škola. V každé kategorii je k dispozici minimálně 120 knih, které jsou neustále doplňovány. Knihy vybírá odborná porota. Po přečtení knihy a vyplnění kontrolního testu, zda knihu přečetly, získávají kredit 50,-Kč. Tato suma dětem nezůstává, je darována potřebným. Děti samy rozhodnou, komu své peníze věnují. Jedná se o nominované dobročinné projekty, které jsou vybírány ve spolupráci s fórem dárců, renomovanými neziskovými organizacemi a partnery. Vždy je v projektu k dispozici 8-10 charit. Každým rokem tak projekt *Čtení pomáhá* rozdělí částku 10 milionů korun na dobročinné účely a podpoří tak více než 100 charitativních projektů. (Dostupné z: [www.ctenipomaha.cz](http://www.ctenipomaha.cz))

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

Tato diplomová práce se zabývá obsahem čtenářské biografie žáků šestého ročníku a vlivem školy a rodiny a jeho prostředí na žákovské čtenářské dovednosti a to, jakým čtenářem žák vlastně je. Soustředí se zejména na to, zda a jakým způsobem se tyto instituce podílejí na rozvoji čtenářství u těchto žáků.

### **5 Metodologie**

#### **5.1 Cíle výzkumu**

Cílem této diplomové práce je zmapovat čtenářskou biografii současných žáků šestého ročníku základní školy, a zaměřit se na faktory, které ovlivnili jejich současný vztah ke čtení a čtenářství vůbec. Na základě výzkumného šetření byly vymezeny tři tematické okruhy. V rámci jednotlivých okruhů pak byly vymezeny hlavní výzkumné otázky.

- Měla rodina, její přístup ke čtení a předčítání v dětství pozitivní vliv na pozdější čtenářský zájem u žáků šestých tříd základní školy?
- Dokáže mít škola pozitivní vliv na čtenářství žáka prostřednictvím předmětu literární výchova?

- Má souvislost přirozený čtenářský zájem s návštěvností knihovny u žáků šestých ročníků?

V rámci okruhů pak byly vymezeny jednotlivé otázky:

Otázka č. 1: Četli ti rodiče (prarodiče, sourozenci), když jsi byl(a) malý(á)?

Otázka č. 2: Pamatuješ si knížku, která byla tvá nejoblíbenější?

Otázka č. 3: Kdy jsi si přečetl/a první knihu sám/a?

Otázka č. 4: Čteš v současnosti?

Otázka č. 5: Jak často si čteš?

Otázka č. 6: Podle čeho si vybíráš knihy?

Otázka č. 7: Preferuješ nějaký žánr nebo čteš cokoli ti přijde pod ruku?

Otázka č. 8: Tvůj nejoblíbenější spisovatel a kniha.

Otázka č. 9: Čtou knihy tví rodiče a sourozenci?

Otázka č. 10: Patří literární výchova mezi tvé oblíbené předměty?

Otázka č. 11: Co tě na literární výchově baví?

Otázka č. 12: Co tě na literární výchově nebaví?

Otázka č. 13: Jak probíhá hodina literární výchovy u vás ve třídě?

Otázka č. 14: Vedete si ve škole čtenářské deníky?

Otázka č. 15: Máte seznam doporučené literatury nebo můžete zapisovat knihy podle vlastní volby?

Otázka č. 16: Je čtenářský deník důvodem, že přečteš knihu?

Otázka č. 17: Přečetl jsi někdy knihu, o níž ses dozvěděl v hodinách českého jazyka a literatury? (Například tě zaujala ukázka v čítance.) + příklad

Otázka č. 18: Chodíš do knihovny? Z jakého důvodu?

Otázka 19: Navštěvují knihovnu i tví rodiče?

Otázka 20: Chodíte do knihovny i se školou?

Otázka č. 21: Zapožil(a) jsi se někdy do projektu na podporu čtenářství?

## 5. 2 Metodika výzkumu

### 5. 2. 1 Popis výzkumného vzorku a průběh výzkumného šetření

Vzorek žáků pro kvalitativní výzkum byl vybrán záměrně, odvozen od toho, jak byl definován výzkumný problém a výzkumné otázky. Jedná se o graduální konstrukci vzorku, to znamená, že vzorek nebyl vytvořen v jednom momentě, nýbrž je v souladu s cirkulární logikou v průběhu sběru dat a jejich analýzy. (Švaříček, Šedřová, 2007)

Přímé respondenty tvořili jedenáctiletí až třináctiletí žáci šestého ročníku Základní školy Komenského II.ve Zlíně, jednalo se o 8 dívek a jednoho chlapce. Dále 2 žákyně šestého ročníku Základní školy Kvítková ve Zlíně a pro srovnání jsme do výzkumného šetření zařadili také jednu žákyni primy nižšího stupně Gymnázia Lesní čtvrť Zlín.

Respondenti byli vybráni na základě stanovených kritérií, muselo se jednat o žáky šestých ročníků základních škol. Během osobního kontaktu jim byl vysvětlen účel výzkumného šetření a dotaz, zda jsou ochotni se zúčastnit. Poté byl rodičům zaslán informovaný souhlas s účastí žáka na výzkumném šetření. Samotný rozhovor pak probíhal na ZŠ Komenského II. ve školním čtenářském klubu a v kabinetě. S ostatními respondentkami jsem se setkali na smluveném místě ve smluvený čas.

Rozhovory pak probíhaly s každým respondentem individuálně. Před začátkem rozhovoru byly respondenti informováni o anonymitě a důvěrnosti. Délka rozhovoru byla přizpůsobena obsahu odpovědí a výřečnosti respondenta. Obsah otázek se týkal tří okruhů – čtenářství, literární výchově ve škole a knihovnám. Většina otázek zůstala neměnných, některé byly přizpůsobeny situaci. Byly sestavovány tak, aby byly pro respondenty snadno pochopitelné.

Rozhovory byly zaznamenány na diktafon a následně převedeny do písemné podoby. Poté bylo provedeno kódování a následovala analýza získaných dat.

S některými žáky jsme se pak setkali ještě jednou po určité době a vedli doplňující rozhovory rozšiřující některé okruhy otázek.

## 5. 2. 2 Metody sběru dat

Téma diplomové práce bylo zpracováno na základě kvalitativního výzkumného šetření. Jako neadekvátnější metoda pro sběr dat výzkumného šetření byl zvolen polostrukturovaný rozhovor s možností volných doplňujících otázek v průběhu rozhovoru. Při definování termínu kvalitativního výzkumu panuje velká terminologická rozrůzněnost. Jako zásadní odlišující aspekt zdůrazňuje každá definice jiný znak kvalitativního výzkumu. Různí autoři definují kvalitativní výzkum například podle metody usuzování, podle typu dat a další. (Švaříček, Šedřová, 2007). Z mnohých definic si vybíráme definici Švaříčka (2007), která zohledňuje všechny důležité rysy kvalitativního výzkumu. *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí a cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“*

Jako metoda pro kvalitativní výzkum byla vybrána metoda hloubkového rozhovoru. Rozhovor neboli interview je nejpoužívanějším postupem sběru dat v kvantitativním výzkumu. Jedná se o proces, který se vyznačuje vysokou interakcí mezi tazatelem a dotazovaným. Rozhovor je tou pravou metodou výzkumu tehdy, pokud chceme získat taková data, jakými jsou informace o názorech, postojích, záměrech, nebo chceme-li se dozvědět, jak respondent chápe určitou situaci či jev. (Ferjenčík, 2000 in Skutil, 2011)

Rozhovor nazýváme hloubkový rozhovor (in-depth interview), což lze definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek (Švaříček, 2007, s. 159). Podle Kvaleho (1996, in Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159) je hloubkový rozhovor definován jako metoda, *„jejímž účelem je získat vylíčení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů.“* Členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny jsou tedy zkoumány prostřednictvím hloubkového rozhovoru s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny.

Rozhovor můžeme rozlišit na tři základní typy. Při strukturovaném rozhovoru používáme předem připravené otázky a alternativy odpovědí. Jedná se většinou o dotazník podávaný

ústní formou. Pořadí jednotlivých otázek se nemění. Je nejméně náročný na realizaci z časového hlediska, jednodušší bývá i vyhodnocení v porovnání s ostatními typy interview.

Rozhovor polostrukturovaný je kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek, kterých se tazatel drží, avšak průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta.

Nestrukturovaný neboli narativní rozhovor, který bývá založen jen na jediné, předem připravené otázce a na základě informace poskytnuté zkoumaným účastníkem se pak badatel dále dotazuje. Svými znaky se podobá běžnému rozhovoru, důraz je kladen především na přirozenost hovoru. Jedná se o dialog vedený nad určitým tématem. Jeho jistou nevýhodou bývá obtížné vyhodnocení. (Skutil, 2011)

Pro spolehlivý záznam rozhovoru je důležité použít diktafon. Rozhovor je důležité nahrávat z důvodu, že není možné zapamatovat si vše, co respondent během dialogu řekl. I u kvalitativního přístupu se musíme řídit přesnými postupy a přesnými daty, přestože je kvalitativní přístup často označován za méně vědecký. Někteří autoři poukazují na to, že pokud nejsou data přesná, nemohou být vědecká, proto do značné míry záleží na tom, jak budou data přepsána. Začátkem rozhovoru by se měl badatel ujistit o souhlasu respondenta s nahráváním, ujistit ho o anonymitě a důvěrnosti a seznámit účastníka výzkumného šetření s projektem výzkumu. Po provedení rozhovoru následuje jeho přepis a kódování údajů. Většinou bývá použita technika otevřeného kódování. *„Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem.“* (Šedřová, 2007, s. 211) Otevřené kódování pak představuje techniku vyvinutou v rámci analytického aparátu zakotvené teorie. Pro svou účinnost a jednoduchost se však používá u široké škály kvalitativních projektů. Analyzovaný text, v našem případě přepsaný rozhovor, je nedřívě rozdělen na jednotky. Každé jednotce je pak přidělen kód, tedy jméno nebo označení, které jej odlišuje od ostatních jednotek. Jako kódy lze použít také odborné termíny. Výzkumník může použít i in vivo kódy, což znamená, že *„jako kódy fungují některé výrazy, které užívají sami respondenti.“* (Šedřová, 2007, s. 215)



## 5. 6 Analýza dat

K analýze dat lze přistupovat dvěma způsoby. Prvním z nich je realistický přístup, kdy respondenti popisují určité vnější nebo vnitřní zkušenosti. Druhým přístupem je přístup narativní, kde se „výzkumník vzdává snahy získat pravdivý popis reality a namísto toho analyzuje rozhovor jako společenskou interakci, v níž respondent vyjednává svoji verzi skutečnosti a vlastní identity.“ (Silverman, 2006 in Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 208)

## 6 Výsledky, analýza a interpretace

Otázky pro respondenty byly rozděleny do tří okruhů. První okruh se týkal samotného čtenářství žáků, jejich první setkávání s knihami, začátky čtení a účasti a vlivu rodiny na žákovském čtenářství. Druhý okruh je věnován škole, literární výchově jako součástí vyučovacího procesu, čítankám a čtenářským deníkům. Poslední okruh se zabývá tím, zda žáci navštěvují knihovnu a zda se setkali s aktivitami knihoven.

Ve druhé části analýzy se pak budu věnovat srovnání respondentů mezi sebou, například jak přistupují k četbě.

### 6.1 Vliv rodiny na čtenářství žáků 6. ročníků ZŠ

#### *Předčítání*

První okruh otázek se věnoval vlivu rodiny na pozdější čtenářství žáků. Na první otázku, zda bylo respondentům v dětství předčítáno, jich většina odpověděla kladně. Všem dotazovaným bylo v dětství předčítáno nebo jim byly vypravovány vymyšlené příběhy. Tento rituál byl spojován převážně s každodenním usínáním. „(...) mamka mi četla každý večer“ (respondent 2) Role předčítače připadala rodičům nebo prarodičům. „(...) mamka s tatínkou když jsem šla spát jakože v rozumnou dobu a taky ještě nešli spát, tak to mi čítávali“ (respondent 3)

Významně se na předčítání knih podílely také mateřské školy. Zde byl proces čtení spojený s dobou po obědě, rituálem před odpoledním spánkem. Ti respondenti, kteří mateřskou školu navštěvovali, se shodovali v tom, že jim ve školkách bylo předčítáno z knih po obědě před odpoledním spaním. „(...) jo, hodně nám četli vždycky před spaním. Když jsme tam spali, tak nám četli.“ (respondent 5)

Dotazovaným se z dětství z chviliek strávených s rodiči nebo prarodiči nad knihou vybavovaly zejména různé pohádky jak klasické, tak autorské, moderní v jejich

současnosti. „*Tak moje nejoblíbenější byly...byla ta velká knížka pohádek, ale přesný příběh si nepamatuju.*“ (respondent 4)

Jako konkrétní příklad žáci uváděli třeba Popelku nebo Růženku. „*(...), ale měla jsem ráda ty klasické jako Popelku a Růženku, takovou tu knížku pohádek (...)*“ (respondent 5)

„*Četli mi ty nejrůznější pohádky, takové ty klasické jako třeba Sněhurku, Růženku*“ (respondent 8). Rodiče i prarodiče však sahal i ke knihám, které v dětství provázely i je. „*Když jsem byla malá a nemohla jsem usnout, tak mi četla mamka děti z Bullerbynu*“ (respondent 7)

„*Nejoblíbenější knížkou byla Devatero pohádek a říkanky, ty jsem strašně chtěla umět nazpaměť.*“ (respondent 8)

„*Jo, Medvídek Pú. Tu jsem vždycky i četla potom tatkově.*“ (respondent 6)

Žáci také často zmínili pohádky od Walta Disneye oblíbené především pro svou vizuální povahu. „*(...) četli mi takové ty dětské pohádky, jako je například Aristokočky, Popelka od Disneyho, Dumbo. Ty mě bavily nejvíc.*“ (respondent 9)

„*Já jsem měla nejradši nejkrásnější příběhy Walta Disneyho a z toho Růženku.*“ (respondent 3)

Jedna respondentka vzpomněla na svého dědečka, který byl původem z Řecka a před spánkem jí čítával řecké pohádky. „*(...) já mám dědu z Řecka, takže mi četl řecké pohádky, ještě, než jsem usnula.*“ (respondent 7)

### *Rodina a knihy*

Vliv rodiny na dětské čtenářství se neprojevuje jen předčítáním dětských knih a pohádek, ale také osobním přístupem dospělých ke čtení, tím, jaké vzorce chování děti vidí. Jak uvádím výše v teoretické části diplomové práce, různí autoři zmiňují, že když dítě doma vidí číst dospělého, přijde mu pak čtení jako přirozená součást života. Většina dotazovaných (9 respondentů) uvedla, že si u nich v rodině čte alespoň jeden rodič. „*Jo, jo čtou, hlavně tatka a sourozenci čtou hodně.*“ (respondent 5)

„*(...) má mamka čte hodně a můj bratr a sestra také.*“ (respondent 1)

„(...) mamka čte hodně teda.“ (respondent 7)

Sourozenci si pak čtou podle věku. U starších sourozenců respondentů je četba realizována především ke studijním účelům. „*Ségra ted' čte hlavně knížky k maturitě a na ostatní ted' nemá čas (...)*“ (respondent 3)

Dvě respondentky uvedly, že u nich doma rodiče nečtou. „*Jak jsem si všimla, moje mamka ted'ka už vůbec ne.*“ (respondent 10)

Jedna žákyně pak uvedla, že její otec nečte, ale poslouchá audioknihy.

### *Jsem čtenář?*

Dále jsem se dotazovala, zda jsou žáci 6. ročníků aktivními čtenáři v současnosti. Na otázku čtou-li, všech 11 respondentů uvedlo, že si ve svém volném čase čte. Deset z nich patří mezi zdatné čtenáře. Jedna žákyně připustila, že čte, ale čtení ji dělá problémy. Je diagnostikována jako osoba se specifickými vzdělávacími potřebami<sup>11</sup>, čtení ji tedy činí potíže. „*Ano, trošku pomaleji, ale čtu.*“ (respondent 8)

Nejčastějším důvodem, proč žáci berou do rukou knihu a čtou, je ten, že si na čtení našli čas nebo se jim chce, anebo zkrátka když nejsou unaveni. „*No vždycky když mám čas. Vždycky když mám čas, když prostě se najde čas tak vždycky si vezmu tu moji knížku a čtu.*“ (respondent 5)

„*Čtu. Když nejsem unavená a mám na to náladu.*“ (respondent 3)

Jako dobu ke čtení preferují již zažitou dobu z dětského předčítání, tedy před spaním. Někteří si knihu nosí do školy a čtou si o přestávkách. Někteří pak uvádějí, že čtou knihy třikrát čtyřikrát za týden. „*Dvakrát třikrát do týdne, podle toho, jak je čas. Většinou k večeru, jak se vrátím ze školy.*“ (respondent 9) „*Každý týden. Asi tak čtyřikrát.*“ (respondent 4)

---

<sup>11</sup> Dítětem, žákem, či studentem (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek. (Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>)

Na otázku, kdy si přečetli sami první knihu, odpověděli téměř shodně všichni, poté, co se ve škole naučili číst. Někteří s respondenty si i vzpomněli, o jaký titul se jednalo. „*Jo, to bylo někdy na začátku první třídy, a to byla taková ta první knížka Teta to zase plete, takové to první čtení.*“ (respondent 6)

„*V první třídě a bylo to Jak vyžrát na upíry.*“ (respondent 7)

Počet přečetných knih žáci udávají od čtyř do osmi knih za rok až po jednu až dvě knihy do měsíce. Četnost četby se zvyšuje především o prázdninách, ve školní rok je času na čtení méně, jak sami uvádějí. „*No, jakože tak jednu za měsíc.*“ (respondent 6)

„*Vždycky na prvním stupni jsem třeba knížky četla za tři dny. Ted'ka jakože už nemám tak čas, tak jakože mi to trvá týden až dva, podle toho, jak se k tomu dostanu, ale za rok to nemám spočítané.*“ (respondent 5)

„*Tak dvakrát do měsíce jednu knížku.*“ (respondent 10)

„*Za měsíc přečtu jednu knížku asi.*“ (respondent 7)

Knihy si respondenti vybírají nejčastěji podle stručného obsahu uvedeného na přebalu knihy nebo podle krátké ukázky.

„*Většinou podle toho, jak se mi jakoby líbí ten obsah, co si přečtu a taky někdy i podle autora, protože když si něco přečtu od něho, tak jsem s tím pak spokojená (...)*“ (respondent 2)

„*Většinou si vybírám podle toho, jak jsou jak kdyby popsané, jak kdyby na zadní straně obsah a podle toho, jestli to je zajímavé*“ (respondent 9)

„*Čtu vždycky jenom že si přečtu vzadu takové ty upoutávky.*“ (respondent 11)

Dalším kritériem pro výběr knih bývá doporučení. „*Občas mi mamka doporučí nějakou autorku nebo autora, anebo se v knihovně si vybírám podle žánru nebo to co mě zaujme například podle popisu nebo podle přebalu.*“ (respondent 1)

„*Na doporučení kamarádů. Když mi nějakou řekne mamka, že je dobrá nebo si vždycky přečtu obsah zezadu většinou takové ty úryvky.*“ (respondent 7)

„Hlavně teda asi podle názvu, a ještě podle obsahu, když si ho přečtu nebo podle toho, jestli mi to nějaká kámoška doporučí nějakou, tak si to přečtu.“ (respondent 5)

Výběr knih je také ovlivněn oblíbeností a preferencí žánru „Vyloženě jdu po jednom žánru, ale když se mi líbí třeba i přebal knihy a nějak mě to zajímá, tak si vezmu aj tu.“ (respondent 10)

„Tak podle toho, jestli jsou dobrodružné, protože to mám nejradši.“ (respondent 4)

„Tak hlavně podle žánru, já mám ráda takové dobrodružné.“ (respondent 10)

Z žánrů pak respondenti, zvláště dívky preferují nejvíce dívčí romány (6 respondentů) spojené s romantikou a láskou. Dále pak mezi oblíbené žánry patří dobrodružné romány (5 respondentů), sci-fi (4 respondenti), fantasy (3 respondenti), jedna respondentka preferuje horory a jedna detektivky. U jednoho žáka není problém, přečíst si pohádku. Na druhou stranu pak jedna respondentka uvádí, že sci-fi by si nikdy nevybrala, jiný by zase nikdy nesáhnul po knize s hororovým obsahem. „Třeba bych si nevybral vůbec knihu, která je nějaká hororová hodně.“ (respondent 9)

„Já teďka preferuju hlavně romány, to je prostě asi moje srdcovka vždycky, ale jinak ještě dobrodružné nějaké nebo nějakou tu povinnou aj si ráda přečtu, ale jinak moc už nečtu. Sci-fi nebo tak nečtu moc.“ (respondent 5)

„Spíše čtu thrillery a takové ty sci-fi, klidně i dobrodružné a když už přijde pod ruku i pohádku.“ (respondent 9)

„Dobrodružné, ještě vlastně fantasy a někdy i ty romantické.“ (respondent 4)

Oblíbení spisovatelé a knihy pak zcela zřejmě souvisí s preferencí žánrů. Byli zmíněni jak autoři romantických dívčích románů (*Líbíš se mi* od Kasie Westové), dobrodružných (*Zákon smečky*), fantasy (J. K. Rowlingová, *Kočíci válečníci* od Erin Hunterové). Jedna respondentka uvedla jako svou nejoblíbenější knihu Wiliama Shakespeara a jeho *Sen noci svatojánské*. Dvě respondentky oblíbenou knihu a ni spisovatele nemají. „Můj neoblíbenější kniha, je to rovnou série *Zákon smečky*.“ (respondent 9)

„Můj neoblíbenější spisovatel, spisovatelka je J. K. Rowlingová a knížka je všechno, jakože *Harry Potter* a *Fantastická zvířata*.“ (respondent 10)

## *Shrnutí*

Po poslechu rozhovorů a jejich analýze jsme dospěli k podobným výsledkům, jako u výzkumných šetření provedených Národní knihovnou v roce 2017 se zaměřením na četbu knih. Můžeme konstatovat, že vybraní žáci šestých ročníků mají kladný postoj k četbě, čtou a svůj volný čas dokáží strávit nad knihou.

Na výzkumnou otázku, zda měla rodina, její přístup ke čtení a předčítání v dětství pozitivní vliv na pozdější čtenářský zájem u žáků šestých tříd základní školy jsme přišli k závěru, že předčítání v dětství a aktivní chování ke čtení v rodině přirozeně ovlivňuje i pozdější vztah ke čtenářství u žáků. Všem žákům, kteří vypovídali, že jsou aktivními čtenáři, bylo v dětství předčítáno. U těch respondentů, kde pravidelně čte alespoň jeden z rodičů, je čtení přirozená činnost. Spolu s předčítáním jde o je způsob, který formuje pozdější čtenářský zájem u dětí. V rodinách, kde rodiče čtou méně nebo vůbec, čtenářství žáků klesá. Ačkoliv tito žáci připouští, že občas čtou, berou tuto aktivitu spíše jako povinnost než přirozenou činnost trávení volného času. Naše zjištění tak potvrzuje výsledky výzkumného šetření provedeného Národní knihovnou ČR v roce 2017 se zaměřením na četbu knih, čtenářské chování, obvyklé způsoby trávení volného času, vlivy rodinného a školního prostředí na vztah dětí ke knihám a čtení obecně. Zde bylo zjištěno, že z dětí rodičů, kteří sami čtou, se stávají silní čtenáři. Důležitým momentem pro rozvoj dětského čtenářství je předčítání rodičů v době, kdy jsou děti malé.

## **6. 2 Škola a literární výchova**

### *Literární výchova*

Další okruhy otázek jsou spjaty s literární výchovou, její oblíbeností či tím, co žáky na literární výchově nebaví. Ptali jsme se také na existenci čtenářských deníků a s tím související povinnou literaturu.

Hodiny literární výchovy vždy probíhají v běžné učebně školy. Výjimku tvoří občasná návštěva školního čtenářského klubu, kde si žáci sami pro sebe čtou buď z domu přinesené knihy nebo si vyberou knížku z bohaté nabídky školní knihovny.

Na otázku, zda žáky literární výchova ve škole baví, odpovědělo 8 respondentů ano, jedna respondentka jak kdy a dvě odpověděly ne. „*Není úplně nejoblíbenější, ale ráda ji mám.*“ (respondent 3) „*Jo, protože si myslím, že čtením se dozvím nové věci.*“ (respondent 2)

V tom, že je literární výchova zajímavá tím, že se žáci dozvědí o spisovatelích a knihách se shodli dva žáci. „*Někdy, když se tam třeba bavíme, co ti spisovatelé měli jako za život, co udělali, co na nich bylo třeba zvláštní, tak to jo.*“ (respondent 8)

Tři žáci pak zmiňují literární díla. „*Baví mě na ní, že se dozvídáme o nových dílech, které jsme vůbec nikdy neslyšeli a rozvíjí to jakdyby naše povědomí.*“ (respondent 9) „*Že si tam přečteme nějaké knížky, ke kterým bychom se normálně třeba ani nedostali.*“ (respondent 3) „*Nejvíc mě prostě baví to, že prostě v čítance můžu objevit nový text, který když se mi líbí, tak si podle něho pak najdu a vyberu tu knížku a pak si ju přečtu.*“ (respondent 2)

Učitelku jako zdroj obliby předmětu literární výchovy zmínily dvě respondentky. „*Máme fajn učitelku.*“ (respondent 1)

Dvě žákyně odpověděly, že je na literární výchově baví všechno. A dvě, že je školní literární výchově nebaví nic.

Na otázku, co žáky na literární výchově nebaví, dvě respondentky podotkly, že nic. „*Nic, mě všechno baví.*“ (respondent 7)

Přestože jsou respondenti žáky šestých ročníků, že tři žákyně poznamenaly, že je nebaví čtení na známky. „*Když čte celá třída na známky.*“ (respondent 3)

„*Ale když třeba čteme, to mě nebaví. Já ani nejsem moc dobrý čtenář.*“ (respondent 8)

„*Ale nebaví mě to čtení ani čtenářské deníky.*“ (respondent 5)

Jednoho žáka nebaví, když píše testy.

Jedna dívka poukazuje na to, že ji nebaví čtení textů použitých v literární výchově. Tyto texty ji nedokáží zaujmout, přestože je aktivní čtenářkou. „*No, ve škole mě to teda vůbec nebaví, protože tam čteme nudné knížky, ale normálně si ráda přečtu nějakou knížku.*“ (respondent 10)



Další žákyně spojuje četbu v literární výchově s jiným, jí neoblíbeným předmětem. „*No tak čtení, protože my čteme většinou o dějepisu a vždycky to navazuje k tomu, co probíráme v dějepisu a mě dějepis nebaví.*“ (respondent 11)

#### *Literární texty*

Obsah hodin podle respondentů bývá věnován četbě literárních děl, především literárních textů obsažených v čítankách. Podle výpovědí dotazovaných, žáků základní školy jedné třídy, je však tato četba zaměřena především na technickou stránku. Děti pouze předčítají text nahlas, po přečtení pak neexistuje žádná zpětná vazba, učitelka si s nimi o přečteném nepovídá a žáci dále s textem nepracují. Četba se soustřeďuje především na ukázky z čítanky, s knihami a ukázkami z nich se žáci v hodinách literární výchovy nesetkávají. „*Používáme normálně čítanky, čítáváme jenom tak, abychom se, jakože zlepšili ve čtení.*“ (respondent 3)

„*Čteme, protože čtení nám, jakože moc nejde.*“ (respondent 5)

„*Někdy teda čteme i na známky a vlastně většinu to nebaví, protože čtení je pro ně nuda*“ (respondent 4)

Čítanka je tak základní zdrojem textů, se kterými učitelka s žáky v hodinách literatury pracuje. Literární obzory žákům nijak nerozšiřuje například četbou ukázek z knih a jiných děl. Obohacování hodin literatury tak probíhá jinou formou, například hrou nebo zhlédnutím literárního díla zpracovaného do filmové podoby.

Podle žákyně navštěvující odpovídající ročník osmiletého gymnázia v literární výchově ve škole k četbě také používají pouze čítanku. S texty pak však po přečtení dále pracují. „*Děláme k tomu různé úkoly nebo tak. Povídáme si. Třeba když jsme četli bajky, tak jsme museli vymyslet ponaučení, které z bajky vyplývalo nebo když jsme třeba dělali vizuální básničky, tak jsme taky vymýšleli vizuální básničky.*“ (respondent 1)

#### *Ukázky v čítankách*

Další z okruhu otázek vztahujících se k literární výchově se týkal ukázek v čítance. Dotazovali jsme se, zda žáky někdy ukázka zaujala natolik, aby si posléze knihu přečetli.

Dostalo se nám odpovědí ne (6 respondentů) i ano (7 respondentů). „*Ano a byly to takové ty příběhy o tom Mikulášovi. On má strašně moc těch jednotlivých knížek, nevím, která to byla přesně.*“ (respondent 3) Z toho jedna žákyně uvedla poezii a druhá to, že se učitelka zmiňovala v literatuře o knize, která dívku zaujala a přečetla si ji. „*Jenom nám paní učitelka povídala o jedné knížce, to se jmenovalo domov pro Marťany, tak tu jsem si přečetla.*“ (respondent 8)

Dva žáci se pak shodli na knize Karla Poláčka *Bylo nás pět*. „*Ano. Příkladem je Bylo nás pět.*“ (respondent 9)

### *Film a hry*

Běžnou praxí literární výchovy v základní škole je v rámci obohacení výuky i sledování významných literárních děl převedených do filmové podoby. Jedná se především o díla tzv. povinné literatury. Žáci se tak seznamují zejména s obsahy děl. Tuto formu filmového zpracování literárního díla vítají děti poněkud nadšeněji, zpracování některých knih do podoby filmu je pro ně lépe uchopitelné, přestože se může jednat již o zprostředkovanou interpretaci a samozřejmě také pohodlnější než samotná četba literárního díla. „*Protože se bavíme o různých filmech někdy a někdy se na to i díváme, takže je to super.*“ (respondent 4)

„*(...) díváme se na literární filmy.*“ (respondent 6)

„*Občas nám paní učitelka pustí třeba zfilmovanou část knížky.*“ (respondent 1)

Ani zde pak neprobíhá po skončení žádná zpětná vazba, interpretace, zamyšlení se nad filmem.

Někdy může být literární výchova pojatá kreativně, žáci si mohou vytvářet projekty na různá témata. „*Občas děláme nějaké projekty o spisovatelích a o knížkách různých (...) líbí se mi, že na těch projektech občas pracujeme jako dohromady, po týmech a tak.*“ (respondent 1)

Součástí literární výchovy na základní škole jsou i faktografické údaje, s učitelkou si žáci povídají o spisovatelích, získávají znalosti o literárních pojmech i žánrech, učí se

názvosloví a dozvídají se něco z historie literatury. Respondenti často zmiňovali zábavnou formu tohoto učení, kdy si pomocí her Živé pexeso nebo AZ kvíz doplňují a fixují znalosti o literárních autorech, jejich dílech, literárních pojmech i žánrech. „(...) *hrajeme nějaké takové zábavné hry, které nás jakože naučí tu literaturu, nějaké ty spisovatele, třeba živé pexeso, učíme se zábavnou formou.*“ (respondent 4)

„*Hrajeme pexeso. To je, že se vyberou dva lidi, ti půjdou za dveře, ostatní si vyberou do dvojic dílo a autor a potom se hádá, kdo ke komu patří. A teďka už to umíme jakože dobře, když jsme se to naučili nazpaměť.*“ (respondent 6)

### *Čtenářské deníky*

Čtenářský deník k literární výchově patří od nepaměti. Žáci si do něj zapisují jak díla doporučené literatury, tak především přečtené knihy podle vlastní volby. Většinou je vedení čtenářského deníku svěřeno do rukou samotných žáků. 8 respondentů uvedlo, že, mají ve svém čtenářském deníku na zadní straně uveden seznam doporučených knih, ale z tohoto seznamu si nemusí vybrat. Jedná se o zakoupený čtenářský deník, který je zpracován formou pracovních listů.<sup>12</sup> „*Ano, vedeme. (...) dostali jsme nové. Máme svoje vlastní, které jsme si potom kupovali a dostali. Je to jakoby formou pracovního sešitu.*“ (respondent 2)

Volba knih je tedy na žácích. Za pololetí musí mít vypracovány čtyři knihy.

„*Tak máme seznam doporučené literatury, kterou bysme si mohli přečíst, ale je to dobrovolné, kdo chce. Takže vlastně máme volnou ruku se dá říct.*“ (respondent 5)

Jedna respondentka uvedla, že mají zadány tři knihy za pololetí. Tyto knihy jsou přesně určeny učitelkou a musí být zapsány ve čtenářském deníku. K nim si pak mohou připisovat i všechny ostatní knihy, které přečetli. Tento čtenářský deník si žáci zakoupili. Jedná se o velký sešit A4 v pevných deskách a bude sloužit jako čtenářský deník po celou dobu školní docházky.

---

<sup>12</sup> Žáci vlastní *Můj čtenářský deník* od vydavatelství Taktik, který obsahuje předtisknutou osnovu pro zápis záznamu přečtených knih. Navíc je doplněn kreativními úkoly, které se vztahují k jednotlivým záznamům. (dostupné z: [www.etaktik.cz](http://www.etaktik.cz))

Dvě žákyně uvádí, že do čtenářského deníku musí zapsat také tři knihy za pololetí, dvě podle vlastní volby a jedna kniha bývá zadaná. „*Musíme si přečíst dvě podle vlastní volby a jednu máme vždycky zadanou.*“ (respondent 10)

Tvorbu čtenářských deníků respondenti vnímají spíše negativně, psaní o přečtených knihách žáky nebaví. „*Já ty čtenářské deníky úplně nesnáším!*“ (respondent 5)

Na otázku, zda je čtenářský deník důvodem k tomu, aby si přečetli knihu, mi odpověděli ano 3 respondenti, ale zároveň všichni uvedli, že si čtou i sami. Zbytek respondentů odpověděl záporně. „*Ne, většinou čtu, protože mě to baví, a protože si myslím, že se tak dozvím nové věci.*“ (respondent 2)

Také referáty o knize bývají častou součástí hodin literární výchovy ve školách. Jedna respondentka uvádí, že každou hodinu literatury referátem začínají. Tento referát je pak přednášen podle shodného zadaného schématu, osnovy. Výběr knih není přesně určen, žáci mohou představit knihy podle své vlastní volby. O referátech se zmínil pouze jeden respondent.

### *Shrnutí*

Škola by měla patřit spolu s rodinou ke stěžejním faktorům, které se podílejí na zvyšování čtenářského zájmu u žáků a také je důležitým faktorem v rozvíjení čtenářské gramotnosti

Četba v literární výchově se u žáků šestých ročníků podobá hodině čtení prvních nebo druhých ročníků prvního stupně. Žáci si s učitelkou o přečteném nepovídají, neodpovídají na základní otázky „co“ se sděluje, ale i na to, „jak“ se to sděluje. Výuka literatury proto spočívá pouze v postizení obsahu, tedy základu děje či příběhu, ale zejména rozkrývání estetických prvků díla spočívajících ve specifichnostech jazykového vyjadřování, syžetové a kompoziční výstavby je v tomto případě potlačeno a omezeno. Literatura tak nemá formu čtenářsky pojatého předmětu, jak se zmiňujeme v praktické části diplomové práce, kde na to upozorňuje například Hník (2014). Proto se domníváme, že motivace k četbě ze strany školy není uspokojivá. Zkoušení čtení na známky v šestém ročníku není adekvátní k věku žáků, přestože někteří mají se čtením problémy. Žáci k četbě tímto způsobem nejsou

dostatečně motivováni. Pro srovnání, žákyně navštěvující odpovídající ročník gymnázia hodinu popisuje rozdílně. Přestože ke čtení literárních textů na gymnáziu používají také čítanku, s texty posléze pracují, odpovídají na otázky a vypracovávají pracovní listy. Hodina literatury je zde také pojatá kreativněji, žáci společně pracují na projektech vztahujících se k literatuře.

Na otázku, zda dokáže mít škola pozitivní vliv na čtenářství žáka prostřednictvím předmětu literární výchova, nelze odpovědět zcela jednoznačně. Literární výchova dokáže mít jak pozitivní, tak negativní vliv na čtenářství. Negativní vliv v tom smyslu, že pomocí určitých prvků, například výše zmiňovaným pouhým čtením na známky a nevhodnými ukázkami z čítanky nemusí žáky vhodně motivovat. Pokud žák čte jen proto, že je zkoušen, nedokáže to v něm vyvolat touhu po tom zjistit, co se vlastně za příběhem skrývá, nevzbuzuje v to v žákovi zvědavost, jak příběh dopadne. Také tvorba čtenářských deníků není oblíbenou činností u žáků šestých ročníků. Domnívám se, že je to zejména proto, že žáci vlastně neumí a nedokáží interpretovat přečtené, ve škole se s tím nesetkávají, proto je pro ně velmi obtížné převést svůj vlastní pohled na dílo, svůj názor do písemné podoby.

Čím tedy škola může ovlivňovat čtenářství žáků? Samozřejmě zvyšováním motivace, koncepcí literární výchovy ve smyslu kreativně pojatého předmětu, výběrem vhodných textů adekvátním k věku i myšlení žáků a samozřejmě velkou úlohu hraje i samotná osobnost učitele literární výchovy na základní škole a jeho přístup k předmětu.

### **6. 3 Knihovny**

Poslední okruh otázek se týkal knihoven, jejich návštěvnosti a také projektů na podporu dětského čtenářství. Zdá se logické, že když je někdo aktivní čtenář, bude zcela jistě potřebovat spoustu knih ke čtení, a proto bude navštěvovat knihovnu. Jak je to tedy u šestáků?

Na první otázku, zda dotazovaní navštěvují knihovnu, jich šest odpovědělo kladně. Z toho jedna žákyně uvedla, že nevládní průkazku do knihovny, ale chodívá tam s kamarádkami a na ně si někdy nějakou knihu půjčí.

Důvod návštěvy knihovny je jasný – vypůjčit si knihu. „*Jo, pravidelně, hodně často, protože vím, že tam objevím nějakou novou knížku, když brouzdám.*“ (respondent 2)  
„*Chodím, když mám doma všechny knížky už přečtené a nevím, co si přečíst, tak jdu do té knihovny a jenom se tam tak procházím a když mě něco zaujme, tak si to půjčím.*“ (respondent 3)

Jedna žákyně tam ráda tráví čas. „*Hodně, hodně často. To je moje oblíbené místo. Jelikož je tam klid a ticho, tak se tam ráda sednu (...) mají to tam hezké.*“ (respondent 5)

Další žákyně uvedla, že chodí do knihovny i z povinnosti. „*Ano, Protože musím mít povinnou literaturu.*“ (respondent 9) Ale doplnila, že si jde občas knihu půjčit i pro osobní potřebu.

Knihovna je kulturní instituce, kde se dá trávit čas nejen četbou, ale i hudbou, jak poznamenala jedna respondentka. „*Jo a ještě tam hraju na klavír.*“ (respondent 10)

K otázce, zda i rodiče žáků knihovnu navštěvují, odpověděly tři dívky, že návštěvnicemi knihoven jsou především matky. „*Mamka hodně. Ta si vždycky vypůjčí tak pět knížek a má to přečtené za týden,*“ (respondent 4)

Zájem otců o knihovnu je nízký, ti většinou čtou specifické knihy, které spíš vlastní, než aby si je vypůjčovali. „*Tatka má svoji kategorii, kterou má doma a on nic moc jiného nečte.*“ (respondent 5)

Většina dotazovaných, jichž jsme se ptali na návštěvnost knihoven, kteří se zmínili, že knihovnu nenavštěvují, ale čtou hodně, uvedla, že mají doma bohatou zásobu knih. Tyto knihy si většinou kupují, popřípadě dostávají.

Všichni respondenti se školou nebo s mateřskou školou do knihovny docházeli na různé akce, výukové programy, které knihovny právě pro tyto instituce pořádají. Zde se děti dozvídaly o spisovatelích, besedovaly s knihovnicemi na různá témata, knihy si mohly prohlížet. „*Ano, navštěvovali jsme hodně. My jsme chodili většinou na takové ty přednášky, co tam měli o ilustrátorech nebo o těch autorech (...) to jsme chodili hodně. Hlavně na prvním stupni.*“ (respondent 5)

„*Se školou jsme chodili, vždycky přednáška o nějakém autorovi nebo o nějakém žánru a tam nám o tom něco říkali.*“ (respondent 3)

První reakcí žáků na dotaz o projektech na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti byly negativní, všichni odpovídaly záporně. Po upřesnění a uvedení příkladu *Noc s Andersenem* pak někteří vzpomínají, že už o tomto konkrétním projektu slyšeli. Jedna respondentka poslouchala v rádiu přenos právě z této akce.

Nikdy se však nikdo z nich žádného takového projektu na podporu čtenářství nezúčastnil.

Jedna žákyně přesto uvádí, že se s maminkou nějakých akcí pořádaných v knihovně, zúčastnila. „*Jo, myslím si, že jsem na pár z nich byla a myslím si, že je to super, protože se tam můžu dozvědět spoustu věcí. Už si asi nepamatuju, ale bylo tam něco o pohádkách.*“ (respondent 2)

### *Shrnutí*

Přestože se zdá logické, že čím bude čtenář aktivnější, tím bude častějším návštěvníkem knihovny, nemusí to být pravda. Ačkoli nám tři žáci odpověděli, že jsou zdatnými čtenáři a čtou si často, sami knihovnu nenavštěvují. Jeden žák do knihovny nechodí z důvodu, že se mu nelíbí prostředí knihovny. Jiná žákyně má doma spoustu knih, které dostává nebo si je kupuje, nemá proto potřebu knihy si půjčovat. Další žákyně sice vlastní průkazku do knihovny, ale ani ona není častou návštěvníci knihovny. Důvod, proč tomu tak je, nevedla. Další respondentku čtení moc nebaví, z toho tedy vyplívá, že nabídka výpůjčky knih pro ni není atraktivní. Z rodičů žáků knihovny navštěvují především matky.

Má tedy souvislost přirozený čtenářský zájem s návštěvností knihovny a jejích aktivit u žáků šestých ročníků? Jak u koho. Velmi aktivní čtenáři v knihovně tráví spoustu času, mají rádi prostředí knihovny, i když zrovna nemusí vlastnit průkazku. Ale na druhou strany si jiní zdatní čtenáři vystačí i vlastními zdroji knih.

Projekty na podporu čtenářství dotazované žáky nijak neovlivnili, protože podle jejich slov mají o těchto akcích jen velmi malé povědomí a většinou je neznají. Nikdy se také žádných akcí knihovny na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti nezúčastnili. S programy připravených knihovnami se tak setkali pouze v rámci návštěvy se školou nebo mateřskou školou.

## 6. 4 Srovnání žáků

Ve druhé části diplomové práce se pokusím o srovnání respondentů mezi sebou. Náhodně jsme vybrali dvojice, které se v některých znacích shodují, ale v určitých jsou rozdílné. První dvojici tvoří premiantka třídy a dívka se specifickými vzdělávacími potřebami, kdy společným znakem bude, že jsou obě dívky se zodpovědným přístupem k plnění školních povinností, avšak s rozdílnými studijními výsledky. Druzí dva respondenti jsou také spolužáci. Jejich rozdílnost spočívá v pohlaví, jedná se o chlapce a dívku. Také je zde patrný rozdíl v postavení v hierarchii třídy. Dívka zapadá do třídního kolektivu, je oblíbená, společenská, kdežto chlapec stojí spíše na okraji, ze společenství třídy se vytěšňuje, spolužáky nevyhledává. Pro občasnou komunikaci vyhledává většinou dívky. Společným znakem mezi těmito spolužáky jsou pak srovnatelné studijní výsledky, přístup ke škole a také jejich osobní ambice a ctižádostivost.

Důvodem srovnání je provést bližší a těsnější analýzu čtenářství mezi jednotlivými respondenty.

### 6. 4. 1 Dívka E a dívka V

První srovnání provedu mezi respondentkami dívkou E a dívkou V. Tyto dívky spolu dobře vycházejí.

První z nich, dívka E (*„Moje prostě srdcovka je čist, takže prostě tak pro moje potěšení.“*), je premiantka třídy, má vynikající studijní výsledky. Na vyučování se doma připravuje pravidelně a svědomitě. Jako zástupce třídy se účastní různých soutěží a olympiád. Vyniká především v recitaci. Žáci si ji zvolili za předsedkyni třídy. Vždy je svolná poskytnout radu a pomoc spolužákům. Žákyně na mé otázky odpovídala velmi



ochotně a téměř s nadšením. U každého okruhu se spontánně rozhovořila. Nahrávání rozhovoru jí nevadilo, odpovídala přirozeně a jistě. Působila velmi uvolněným dojmem.

Naproti tomu druhá žákyně, dívka V („*Já ani nejsem moc dobrý čtenář.*“) nejprve váhala, zda se do rozhovoru se mnou má vůbec pouštět. Po objasnění, čeho se výzkumné šetření týká a po přečtení předložených otázek vztahujících se k mému výzkumu, nakonec souhlasila. Dívka také patří ke skupině dětí ve třídě, které prospívají s prospěchem s vyznamenáním, přestože jí byly diagnostikovány specifické vzdělávací potřeby. Její první reakce neúčasti na výzkumu pocházela právě z tohoto problému, protože její čtení a potažmo čtenářství není na takové úrovni, jako u ostatních spolužáků. Přesto je tato žákyně pro třídu nepostradatelná. Je velmi kamarádská, spolehlivá, obětavá, všem nápomocná, pro třídu vykonává nejrůznější funkce.

Zpočátku dívka V odpovídala nejistě, nahrávací zařízení jí trochu vyvádělo z míry. Postupně se však uvolnila a natočili jsme spolu velmi zajímavý rozhovor. Žákyně odpovídala celými větami, svou odpověď vždy zdůvodnila a objasnila.

Dívky se shodují v tom, že jim v dětství rodiče a prarodiče knihy předčítali. Přestože jim bylo čteno, pozdější čtenářství to ovlivnilo zejména u první dívky. Druhou brzdí její omezení. Obě sice na otázku současného čtenářství odpověděly shodně kladně, rozdíl však byl patrný při interpretaci. Dívka E odpovídá s nadšením a rázně: „*Jo, hodně!*“ Dívka V nejprve váhavě, ale nakonec rozhodně. „*Ano, trošku pomaleji, ale čtu.*“

Vzpomínají především na pohádky, dívka V zmiňuje i svou oblíbenou knihu z dětství. „*Ano, četli mi ty nejrůznější pohádky takové ty klasické jako třeba Sněhurku, Růženku a potom jsme dostali knížku od Ladislava Špačka O etiketě, a jsou tři díly, a ty máme nahrané i na audioknize.*“

Rodiče dívky E jsou i v současnosti zdatnými čtenáři, kdežto rodiče dívky V se už čtení jako vyplnění volného času nevěnují. Pro dívku E je tedy čtení knih běžnou součástí rodinného světa. Pokud vidí rodiče a sourozence číst si, je pro ni naprosto přirozené, že sama také sáhne po knize.

Svou první samostatně přečtenou knihu spojují obě dívky s nástupem do školy a s dobou osvojení si čtenářských dovedností. Pro dívku E toto období představuje první třída („*To bylo v první třídě, když jsem četla Zvířátka, to byla taková speciální knížka, tak tu jsem měla asi jakože oblíbenou v té první třídě.*“), na rozdíl od dívky V, která svou první

samostatně přečtenou knihu řadí až do třetího ročníku prvního stupně základní školy (*„Když jsme měli povinnou literaturu do školy, to bylo tak od třetí třídy.“*)

Rozdíl mezi dívkami jsme zaznamenali i v přístupu ke čtení samotnému. Dívka E je nadšená čtenářka, čtením knih tráví spoustu svého volného času. Čte většinou, když má čas. Uvádí, že na prvním stupni, když domácí přípravě do školy nemusela věnovat tolik času, přečetla za tři dny, v současnosti čte knihu tak jeden až dva týdny. Dívka E si pro četbu vybírá knihy především romantické, dobrodružné. Ráda si přečte i knihy z povinné literatury. Nebaví ji číst sci-fi. Naopak dívka V čtení nepovažuje za nejdůležitější činnost při trávení volného času. *„Já se většinou snažím být venku, než abych četla.“* Knihy ke čtení si vybírá hlavně podle zadání.

Literární výchova mezi oblíbené předměty patří především v případě dívky E. Dívka V na literaturu pohlíží z hlediska konkrétní hodiny, podle toho, co se probírá. Především nemá ráda čtení na známky. V tom se ostatně shoduje i s dívkou E. Stejný názor mají i pro vedení a zápisy knih do čtenářských deníků. Pro dívku V je čtenářský deník důvodem, proč se do čtení pouští. Vždy si pro tuto četbu vybírá knihu, která je nejtenčí nebo se případně radí v knihovně, kterou by jí doporučili. Pro dívku E čtenářský deník není důvodem k četbě.

Knihovnu navštěvují obě respondentky. Dívka E do knihovny chodí často. *„Hodně, hodně často. To je moje oblíbené místo.“* Půjčuje si tam především knihy pro svou osobní potřebu, ale ráda tam tráví čas i proto, že je tam klid a ticho. Dívka V uvádí, že chodí do knihovny, protože musí mít povinnou literaturu. Ale doplňuje, že si někdy knihy vypůjčí i pro vlastní četbu.

Rozdíl ve čtenářství mezi těmito dívkami je způsoben především handicapem dívky V, specifickými vzdělávacími potřebami, kdy její čtenářské dovednosti nejsou na takové úrovni jako u dívky E a také čtenářským chováním v rodině. Základ pro pozdější čtenářství v podobě rodičovského předčítání měli dívky stejné, avšak u dívky E je čtení dospělých v rodině pevně zakotveno i současnosti, kdežto u dívky V rodiče už nečtou čili pro její současné čtenářství je toto prostředí méně podnětné než u dívky E.

#### 6. 4. 2 Dívka B a chlapec J

Druhé srovnání provedu mezi žákem základní školy, jediným chlapcem (chlapec J), který byl ochotný odpovědět na mé otázky a dívkou (dívka B), jeho spolužačkou. Dívka patří k nejlepším studentům třídy, stejně jako chlapec J, je velmi ctižadostivá, společenská, oblíbená. Chlapec je také velmi ctižadostivý, ale na rozdíl od spolužačky působí odtažitým dojmem, děti ve třídě se straní, jejich společnost nevyhledává, spolužáci ho „jen“ tolerují. Chlapec s rodiči bydlí ve městě, dívka naopak na vesnici. Dívka vyniká v recitačních soutěžích, oba se pak často účastní různých školních olympiád.

Rozhovor s námi vedli naprosto přirozeně, odpovídali k věci, celými větami. Dívka navíc na rozdíl od svých spolužáků hovoří velmi spisovnou, krásnou češtinou

Jak již bylo zmíněno výše v praktické části, i jim bylo, stejně jako ostatním respondentům, v dětství předčítáno. Na této činnosti se podíleli rodiče, prarodiče i mateřské školy. U obou žáků v rodině je čtení považováno za běžnou aktivitu k plnohodnotnému trávení volného času. Oba respondenti si doma čtou i v současnosti. Oba žáci měli a mají kladné čtenářské vzory v rodině, všichni rodiče doma běžně čtou, proto jsou dívka B i chlapec J v šestém ročníku aktivními čtenáři.

Dívka uvádí, že si čte kdykoli, když má čas a není unavená. Knihy si vybírá nejčastěji podle obalu. Z žánrů preferuje sci-fi a fantasy. Chlapec čte také sci-fi, dále má rád thrillery, dobrodružné knihy a někdy i pohádky. Čte si často, obvykle když přijde domů ze školy nebo večer před spaním. Knihy si vybírá také podle obsahu na obalu.

Oba žáci si svou první knihu přečetli v první třídě.

Jsou spolužáky jedné třídy, mají tedy společný předmět literární výchova. Dívka zmiňuje, že ačkoli literatura nepatří mezi její nejoblíbenější předměty, má ji ráda. Oba pak shodně dodávají, že je na literární výchově baví především to, že se dozvídají o různých knihách, ke kterým by se běžně nedostali. Dívku pak nebaví, když čte celá třída na známky. Naopak chlapec tuto činnost vyzdvihuje. „*Docela to i hodně pomáhá těm, co špatně čtou, že se tam můžou i zlepšovat.*“ Chlapce pak nebaví především psaní testů.

S tvorbou čtenářských deníků nemají problém. Knihy si vybírají podle vlastní volby. Chlapec jako důvod uvádí, že už má téměř všechny knihy z doporučené literatury přečteny. Četba knih pro něj není příčinou tvorby čtenářského deníku. Naproti tomu dívka, i když je

aktivní čtenářkou, uvádí, že někdy knihu přečte jen proto, aby pak mohla provést záznam do čtenářského deníku.

Oba dotazovaní se shodují také v tom, že je někdy zaujala v čítance ukázka, na jejímž základě si přečetli celou knihu. U chlapce to bylo *Bylo nás pět* Karla Poláčka, u dívky pak příběhy o malém Mikulášovi René Goscinioho.

Rozdíl mezi žáky je v návštěvnosti knihovny. Zatímco dívka do knihovny chodí tehdy, když nemá co číst a vypůjčí si knihu, chlapec už knihovnu nenavštěvuje. Knihy si raději kupuje, jak sám říká: „*Já když mám knihu, tak já ji musím vlastnit. Mě se ji nechce vracet.*“

Projekty na podporu čtenářství neznají a nikdy se žádného nezúčastnili.

Podle mých předpokladů rozdíly u těchto dvou konkrétních žáků jsou podstatně menší než u předchozích dvou dívek. Chlapec J a dívka B jsou studijně na srovnatelné úrovni, totéž platí i zodpovědnosti k přípravě na vyučování. V rodinách obou žáků se vyskytuje podnětné čtenářské prostředí. Knihy si vybírají shodně, podle obalu, preferují i stejný žánr. Oba také považují předmět literární výchovy za oblíbený. Rozdílný názor však mají na čtení na známky v hodinách literární výchovy, kdy toto čtení chlapec považuje za důležité v rámci toho, že si technickou stránku čtení mohou ostatní žáci procvičit a postupně se pak zlepšovat. Dívku tato činnost naopak nebaví. U této dvojice jsem pak zaznamenala ještě jeden významný rozdíl, a to v oblíbenosti knihovny. Zatímco dívka knihovnu pravidelně navštěvuje a půjčuje si knihy, chlapec toto místo nemá rád, a proto tam nechodí.

### *Shrnutí*

Podrobným srovnáním žáků mezi sebou jsme opět potvrdili teorii, že když dítě pochází z podnětného rodinného prostředí, čtenářského prostředí, kde pravidelné čtení patří k běžné součásti života, z dítěte pak přirozeně také roste čtenář. Na menším zájmu o čtení se mohou samozřejmě podílet i jiné faktory, které čtenářství brzdí jako například specifické vzdělávací potřeby. Aktuální čtení ovlivňuje také souběžné psychologické rozpoložení žáka, čas, chuť a povinnost.

## Závěr

Diplomová práce s názvem Kvalitativní analýza čtenářské biografie žáků 6. ročníku základní školy se zabývala, jak už název napovídá, problematikou čtení a čtenářstvím těchto žáků. Teoretická část práce vymezila pojmy spojené se čtenářstvím, specifikovala, kdo je to čtenář, uvedla rozdíly mezi pojmy čtení a četba, definovala čtenářskou gramotnost. Dále se zaměřila na postavení literární výchovy v současném školství, zabývala se prostředky používanými v literární výchově, jako jsou čítanky nebo čtenářské deníky. Představila také projekty knihoven na podporu čtenářství a také kampaně na podporu čtenářské gramotnosti, jaké jsou například Noc s Andersenem nebo Celé Česko čte dětem.

V praktické části diplomové práce bylo provedeno výzkumné šetření, které se pomocí otázek polostrukturovaného rozhovoru snažilo zmapovat čtenářskou biografii žáků a následně provést analýzu získaných dat se zaměřením na faktory, které nejvíce ovlivnily současné čtenářství dnešních žáků šestých ročníků základních škol. Praktická část diplomové práce se soustředila zejména na předčtenářské období a vliv rodiny, vzorce chování rodičů týkající se čtení jako plnohodnotné volnočasové činnosti. Dále se zaměřila k současnému čtenářství samotného respondenta a jeho čtenářský zájem, i k tomu, zda je žák aktivním čtenářem. Z výzkumů vyplynulo, že vliv rodiny je značný. Všichni dotazovaní žáci, kterým bylo doma předčítáno a alespoň jeden z rodičů doma aktivně čte, jsou čtenáři a čtení je tak přirozenou součástí jejich života.

Další okruh otázek se vztahoval k předmětu literární výchova, její náplni a aktivitám v hodinách literární výchovy. Pozornost jsme soustředili k tomu, jak vypadá běžná hodina literární výchovy, zda žáci pracují s uměleckým textem a jak. Ukázalo se, že v šestém ročníku základní školy žáci pouze čtou z čítanky postupně ukázkou za ukázkou, umělecký

text tak slouží jen jako prostředek výuky čtení, popřípadě splňuje dokládací funkci, a ne jako skutečné východisko literárněvýchovného působení. Z výzkumného šetření vyplynulo, že pokud se literární výchova nezaměří na interpretaci textu, jak na to upozorňuje například Hník (2014), nenásleduje nebo nepředchází tvořivá aktivita před četbou, nelze dosáhnout čtenářského zážitku a žáky vhodně motivovat. Škola je spolu s rodinou jedním z nejdůležitějších činitelů, které se podílejí na formování osobnosti žáka. K vytvoření pozitivního zájmu o čtenářství prostřednictvím literární výchovy a školy je proto důležité pojmu tento předmět tvořivě, komunikačně, zaměřit se na interpretační aktivitu před i po četbě. To by mělo být také hlavní snahou současných i budoucích učitelů.

Poslední část analýzy dat výzkumného šetření se týkala knihoven a jejich postavení v pozitivním působení na čtenářství. Položili jsme si otázku, zda má souvislost přirozený čtenářský zájem s návštěvností knihovny. To se nám úplně nepotvrdilo, ačkoli je zcela logické se domnívat, že velmi zdatný čtenář bude též častým návštěvníkem knihovny.

Závěrem chci říct, že je důležité, abychom děti vedli ke čtení knih především v dnešní uspěchané době. Přestože je to nesmírně náročný úkol, musíme se o to pokusit. Vždyť nad knihou se člověk zastaví, přenese se do jiného, vnitřního světa, četba pomáhá přemýšlet a formuje naši osobnost. Abychom děti k četbě získali, je důležité je vhodně motivovat. A to je úkolem především rodičů a pedagogů.

## Zdroje

### Odborná literatura

DOLEŽALOVÁ, Jana: *Gramotnost*. In Průcha, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 2009. s. 223–229. ISBN 978-80-7367-546-2

HAVRÁNEK, Bohuslav, aj.: *Slovník spisovného jazyka českého. Díl 1., A-G. 2.*, nezm. vyd. Praha: Academia, 1989. XXV

HELUS, Zdeněk: *Úvod do psychologie*. 2 přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. 2018. s. 108. ISBN 978-80-247-4675-3

HNÍK, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinu. 2014. ISBN 978-80-246-2626-0

GARBE, Christine: *Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství*. In *Čtenářství, jeho význam a podpora. Výzkum, teorie a praxe V České republice a Spolkové republice Německo*. Praha: SKIP ČR. 2008. ISBN 80-85 851-18-0

GEJGUŠOVÁ, Ivana: *Čtenářství žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita. 2015. s. 14. ISBN 978-80-7464-783-3

CHALOUPKA, Otakar: *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria publishing. 1995. ISBN 80-85865-41-6

KELBLOVÁ, Lucie a kol.: *Čeští žáci v mezinárodním srovnání české školství ve světle zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. ISBN 80-211-0524-0

KREJČÍ, Karel.: *Sociologie literatury*. Praha: Grada. 2008. 2. doplněné vydání. ISBN 978-80-247-2623-6

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava: *Průvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jinočany: HaH. 2002. ISBN 80-7319-020-6

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava: *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk. 2004. ISBN 80-86898-01-6.

LEPILOVÁ, Květuše.: *Cesty ke čtenářství. Vyprávějte si s námi*. Brno: Edika. 2014. ISBN 978-80-266-0112-8

NEZKUSIL, Vladimír: *Nástin didaktiky literární výchovy*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. 2004. ISBN 80-7290-160-5

OBERT, Viliam.: *Cesty výchovy detského čitateľa*. Přeložil M. G. Bratislava: Mladé letá, 1986.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 2. rozšířené a přepracované vydání. 1998. ISBN 80-7178-252-1

SKUTIL, Martin a kol.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. 2011. ISBN: 978-80-7367-778-7

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta: *Projekty formování pozitivního postoje dětí a dospívajících k četbě v podmínkách rodinné edukace*. Praha: Palestra. 2015. ISBN 978-80-87723-21-0

ŠVRČKOVÁ, Marie: *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU. 2011. ISBN 978-80-7464-020-9

TRÁVNÍČEK, Jiří: *Česká čtenářská republika. Generace. Fenomény. Životopisy*. Brno: Host. 2017. s. 29. ISBN 978-80-7491-850-6

TRÁVNÍČEK, Jiří.: *Čteme?* Brno: Host. 2008. ISBN 978-80-7294-270-1

TRÁVNÍČEK, Jiří: *Čtenáři a internauti*. Brno: Host. 2011. ISBN 978-80-7294-515-3

TRÁVNÍČEK, Jiří: *Překnižkováno*. Brno: Host. 2014. ISBN 978-80-7491-256-6



VALA, Jaroslav: *Didaktika literární výchovy. Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc. 2017

VÁŠOVÁ, Lidmila: *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV. 1995. ISBN: 80-85 866-07-2

VODIČKOVÁ, Hana, Cejpek, Jiří: *Terminologický slovník knihovnický a bibliografický*. Praha: SPN. 1965.

ZACHOVÁ, Alena, BUBENÍČKOVÁ, Petra, ČUŘÍN, Michal, VANÍČKOVÁ, Vanda, MOKROŠ, Martin, IZÁKOVÁ, Eva: *Rozměry čtenářství*. Hradec Králové: Gaudeamus. 2012. ISBN 978-80-7435-233-1

### **Elektronické zdroje**

ALTMANOVÁ, Jitka, HAUSENBLAS, Ondřej, HESOVÁ, Alena, KOŠTÁLOVÁ, Hana, KOUBEK, Petr, PALKOVSKÁ, Lenka, PRCHLÍKOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, ŠLAPAL, Miloš: *Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka*. Praha: NÚV. 2011. s.8. ISBN: 978-80-87000-99-1. [online]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost\\_final.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf)

*České děti a mládež jako čtenáři v roce 2017*. Tisková zpráva. Národní knihovna České republiky. 2017. [online]. [cit. 3. 6. 2019]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/odborne-cinnosti/ctenarstvi-1>

*Čtenáři a čtení v České republice (2018) – tisková zpráva*. Tisková zpráva. Národní knihovna České republiky. 2018. [online]. [cit. 3. 6. 2019]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/odborne-cinnosti/ctenarstvi-1>

GAVORA, Peter. *Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik*. Časopis Pedagogická orientace, v. 28, n. 1, p. 25–45.2018. ISSN 1805-9511. [online]. [cit.9. 6. 2019]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/9161>

HOUŠKOVÁ, Zlata, LAUFKOVÁ, Veronika: *Jak na projekt S knížkou do života. (Bookstart)*. Praha: Národní knihovna České republiky. 2018. ISBN: 978-80-7050-708-7. [online]. [cit. 7. 5. 2018]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/statistika-pruzkumy-dokumenty/informacni-materialy-a-dokumenty/JaknaprojektSknkoudoivotaweb.pdf>

Kol. autorů: *Čtenářská gramotnost ve výuce metodická příručka*. Praha: VÚV. 2011. [online]. [cit. 13. 4. 2019]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost\\_final.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf)

KOŠŤÁLOVÁ, Hana: *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi*. Časopis Kritické listy. Praha: o.s. Kritické myšlení. 2007. ISSN 1214-5823. [online]. [cit. 17. 3. 2019]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty/27/\\_komplet.pdf](http://www.kritickemysleni.cz/klisty/27/_komplet.pdf)

KOŠŤÁLOVÁ, Hana: *Sady úloh pro rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků*. Časopis kritické listy. Praha: o.s. Kritické myšlení. 2010. [online]. [cit. 19. 3. 2019]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty/40/\\_komplet.pdf](http://www.kritickemysleni.cz/klisty/40/_komplet.pdf)

KUCHARSKÁ, Anna: *Riziko dyslexie – pregramotnostní dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. In: KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ, R., KUCHARSKÁ, A. *Pojetí a rozvoj čtenářské gramotnosti v předškolním období*. Časopis Pedagogická orientace, 2014, roč. 24, č. 4, s. 493. [online]. [cit. 12. 5. 2019]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896>

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava: *Komunikativní koncepce literární výchovy*. 2006. [online]. Metodický portál. Inspirace a zkušenosti učitelů. [cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/444/LITERARNETEORETICKE-POZNATKY-V-LITERARNI-VYCHOVE.html/>

MERTIN, Václav: *Jak naučit děti číst knížky s příběhem*. [online]. [cit. 12. 2. 2019] Dostupné z: [https://www.skolydesna.cz/admin/files/ModuleText/46Jak\\_naucit\\_deti\\_cist\\_knizky\\_s\\_pribehem.pdf](https://www.skolydesna.cz/admin/files/ModuleText/46Jak_naucit_deti_cist_knizky_s_pribehem.pdf)

PIRLS.2017. [online]. Česká školní inspekce. [cit. 19. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

PISA. 2017. [online]. Česká školní inspekce. [cit. 19. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>

PROCHÁZKOVÁ, Ivana: *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* Metodický portál RVP. 18. 1. 2006 [online]. [cit. 22. 2. 2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>

RVP ZV. 2017. [online]. NÚV. [cit. 2. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>

STRAKOVÁ, Jana a kol.: *Vědomosti a dovednosti pro život.* 2002 [online] Praha: ÚIV. ISBN 80-211-0411-2. [cit. 12. 2. 2019]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/vedomosti\\_a\\_dovednosti\\_pro\\_zivot-publikace.pdf](https://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/vedomosti_a_dovednosti_pro_zivot-publikace.pdf)

*Březen – měsíc čtenářů.* [online]. 2010–2019. SKIP. [cit. 8. 5. 2019]. Dostupné z: <https://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/brezen-mesic-ctenaru>

*Bookstart, S knížkou do života.* [online]. [cit. 7. 5. 2019]. Dostupné z: <http://www.skvizkoudozivota.cz/>

*Celé Česko čte dětem.* [online]. 2014. [cit. 8. 5. 2010]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/>

*Čtení pomáhá.* [online]. 2015. [cit. 10. 5. 2015]. Dostupné z: <https://www.ctenipomaha.cz/>

*Noc s Andersenem.* [online]. © 2010-2015. [cit. 7. 5. 2019]. Dostupné z: <http://www.nocsandersenem.cz/>

*Projekt Už jsem čtenář – Knižka pro prvňáčka.* [online]. 2010–2019. [cit. 14. 5. 2019]. Dostupné z: <https://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/projekt-uz-jsem-ctenar-knizka-pro-prvnacka/projekt-uz-jsem-ctenar-2013-knizka-pro-prvnacka-2018-2019>

*Rosteme s knihou.* [online]. © 2017–2019. [cit. 10. 5. 2019]. Dostupné z: <https://www.rostik.cz/>

## **Přílohy**

Příloha č. 1 - Přepis rozhovoru: respondent 5

Příloha č. 2 - Přepis rozhovoru: respondent 4

Příloha č. 3 - Přepis rozhovoru: respondent 8

Příloha č. 4 - Přepis rozhovoru: respondent 3

Příloha č. 5 - Přepis rozhovoru: respondent 9

Příloha č. 6 - Přepis rozhovoru: respondent 10

Příloha č. 1 - Přepis rozhovoru: respondent 5

*Dívka, 12 let, základní škola.*

**Otázka č. 1: Četli ti rodiče (prarodiče, sourozenci), když jsi byl(a) malý(á)**

Respondent 5: *„Ano, četli. Mamka aj taťka aj prarodiče.*

Tazatel: *„A třeba ve školce? Četli vám?“*

Respondent 5: *„Jo, hodně nám četli vždycky před spaním. Když jsme tam spali, tak nám četli.“*

**Otázka č. 2: Pamatuješ si knížku, která byla tvá nejoblíbenější?**

Respondent 5: *„Konkrétní asi ne, ale měla jsem ráda ty klasické jako Popelku a Růženku, takovou tu knížku pohádek. Tak takovéto.“*

**Otázka č. 3: Kdy jsi si přečetl/a první knihu sám/a?**

Respondent 5: *„To bylo v první třídě, když jsem četla Zvířátka. To byla taková speciální knížka, tak tu jsem měla jakože oblíbenou v té první třídě.“*

**Otázka č. 4: Čteš v současnosti?**

Respondent 5: *„Jo, hodně.“*

**Otázka č. 5: Jak často si čteš?**

Respondent 5: *„No vždycky když mám čas. Vždycky když mám čas, když prostě se najde čas tak vždycky si vezmu tu moji knížku a čtu.“*

Tazatel: *„Prozradíš, kolik knih přečteš za rok?“*

Respondent 5: *„Vždycky na prvním stupni jsem třeba knížky četla za tři dny. Ted'ka jakože už nemám tak čas, tak jakože mi to trvá týden až dva, podle toho, jak se k tomu dostanu, ale za rok to nemám spočítané. Ale jakože je jich hodně, protože ráda čtu.“*

**Otázka č. 6: Podle čeho si vybíráš knihy?**

Respondent 5: *„Hlavně teda asi podle názvu, a ještě podle obsahu, když si ho přečtu nebo podle toho, jestli mi to nějaká kámoška doporučí nějakou, tak si to přečtu.“*

**Otázka č. 7: Preferuješ nějaký žánr nebo čteš cokoli ti přijde pod ruku?**

Respondent 5: „*Já teďka preferuju hlavně romány, to je prostě asi moje srdcovka vždycky, ale jinak ještě dobrodružné nějaké nebo nějakou tu povinnou aj si ráda přečtu, ale jinak moc už nečtu. Sci-fi nebo tak nečtu moc.*“

**Otázka č. 8: Tvůj nejoblíbenější spisovatel a kniha.**

Respondent 5: „*Líbíš se mi od Kasie Westové.*“

**Otázka č. 9: Čtou knihy tví rodiče a sourozenci?**

Respondent 5: „*Jo, jo čtou, hlavně taťka a sourozenci čtou hodně.*“

**Otázka č. 10: Patří literární výchova mezi tvé oblíbené předměty?**

Respondent 5: „*Jo, jo, patří.*“

**Otázka č. 11: Co tě na literární výchově baví?**

„*Asi se učit o těch spisovatelích, o tom všem, jak nám paní učitelka o tom vykládá. Asi tohle mě na tom nejvíc baví.*“

**Otázka č. 12: Co tě na literární výchově nebaví?**

Respondent 5: „*Ale nebaví mě to čtení ani čtenářské deníky. O mě nebaví taky.*“

**Otázka č. 13: Jak probíhá hodina literární výchovy u vás ve třídě?**

Respondent 5: „*Když přijde paní učitelka do třídy, tak se začneme učit buď o nějakých autorech nebo buď čteme, protože čtení nám, jakože moc nejde anebo hrajeme nějaké takové zábavné hry, které nás jakože naučí tu literaturu, nějaké ty spisovatele, živé pexeso. Učíme se zábavnou formou.*“

**Otázka č. 14: Vedete si ve škole čtenářské deníky?**

Respondent 5: „*Jo, vedeme. Ano.*“

**Otázka č. 15: Máte seznam doporučené literatury nebo můžete zapisovat knihy podle vlastní volby?**

Respondent 5: „*Tak máme seznam doporučené literatury, kterou bysme si mohli přečíst, ale je to dobrovolné, kdo chce. Takže vlastně máme volnou ruku se dá říct.*“

**Otázka č. 16: Je čtenářský deník důvodem, že přečteš knihu?**

Respondent 5: „*To rozhodně ne. Naopak. Já ty čtenářské deníky úplně nesnáším! To je spíš jenom pro takovou...Moje prostě srdcovka je čist, takže je to takhle pro moje potěšení.*“

**Otázka č. 17: Přečetl jsi někdy knihu, o níž ses dozvěděl v hodinách českého jazyka a literatury? (Například tě zaujala ukázka v čítance.) + příklad**

Respondent 5: „*Nepamatuji si, že bych něco takového četla.*“

**Otázka č. 18: Chodíš do knihovny? Z jakého důvodu?**

Respondent 5: „*Hodně, hodně často. To je moje oblíbené místo. Já si chci hlavně sama půjčovat knížky a jelikož je tam klid a ticho, tak se tam ráda sednu. Mají to tam hezké, takže jsem tam hrozně ráda.*“

**Otázka 19: Navštěvují knihovnu i tví rodiče?**

Respondent 5: „*Moji rodiče moc knihovnu nenavštěvují, protože za prvé na to nemají čas a za další když už nějakou knížku chtějí, tak mi řeknou, ať jim to půjčím. Ale my máme bohatou zásobu knížek doma. Ale taťka čte aj knížky, které jen tak v knihovně nenajdete, protože jsou aj hodně o politice. A mamka moc na čtení nemá čas, a když si čte, tak časopisy. Takže moc do knihovny nechodí.*“

Tazatel: „*A knížky získáváte jak?*“

Respondent 5: „*Taťka si knížky hlavně kupuje, ať je má a já si je půjčuju. Brácha se ségrou si taky hlavně půjčují a mamka, tak si je taky většinou kupuje. Děcka si knížky půjčují a rodiče kupují. Tak to máme.*“

**Otázka 20: Chodíte do knihovny i se školou?**

Respondent 5: „*Ano, navštěvovali jsme hodně. My jsme chodili většinou na takové ty přednášky, co tam měli o ilustrátorech nebo o těch autorech a potom jsme si měli časvždycky něco si vybrat to jsme chodívali hodně. Hlavně na prvním stupni jsme chodívali.*“

**Otázka č. 21: Zapojil(a) jsi se někdy do projektu na podporu čtenářství?**

Respondent 5: „*Jo, znám, ale nikdy jsem se nezapojila. Ta Noc s Andersenem, to znám, ale nezapojila jsem se.*“

Příloha č. 2 - Přepis rozhovoru: respondent 4

*Dívka, 12 let, základní škola.*

**Otázka č. 1: Četli ti rodiče (prarodiče, sourozenci), když jsi byl(a) malý(á)?**

Respondent 4: *„Vždycky před spaním a někdy i odpoledne. Mamka, taťka a někdy i babičky.“*

Tazatel: *„A čtou ti dodneška?“*

Respondent 4: *„To ne, ale někdy, když jsme u babičky na prázdninách, tak mojí ségře čte, takže to poslouchám i já.“*

**Otázka č. 2: Pamatuješ si knížku, která byla tvá nejoblíbenější?**

Respondent 4: *„Tak moje nejoblíbenější byly...byla ta velká knížka pohádek, ale přesný příběh si nepamatuju.“*

**Otázka č. 3: Kdy jsi si přečetl/a první knihu sám/a?**

Respondent 4: *„Když jsme začali číst v první třídě. Ale už si nepamatuju kterou.“*

**Otázka č. 4: Čteš v současnosti?**

Respondent 4: *„Hm. Velmi ráda, moc mě to baví.“*

**Otázka č. 5: Jak často si čteš?**

Respondent 4: *„Každý týden. Asi tak čtyřikrát.“*

Tazatel: *„Přečteš třeba za týden knihu?“*

Respondent 4: *„Záleží, spíš o prázdninách. Ted'ka, když máme školu, tak ne, ale jo, o prázdninách ano.“*

**Otázka č. 6: Podle čeho si vybíráš knihy?**

Respondent 4: *„Tak podle toho, jestli jsou dobrodružné, protože to mám nejradši.“*

**Otázka č. 7: Preferuješ nějaký žánr nebo čteš cokoli ti přijde pod ruku?**

Respondent 4: *„Dobrodružné, ještě vlastně fantasy a někdy i ty romantické.“*

**Otázka č. 8: Tvůj nejoblíbenější spisovatel a kniha.**



Respondent 4: „*Tak teďka mám nejoblíbenější Emily Vichrná, Liz Kessler.*“

**Otázka č. 9: Čtou knihy tví rodiče a sourozenci?**

Respondent 4: „*Ano, taťka i ségra. Mamka nevím, ale oni určitě.*“

**Otázka č. 10: Patří literární výchova mezi tvé oblíbené předměty?**

Respondent 4: „*Ano. Vlastně čtení mě moc baví. I když psaní do čtenářského klubu, to mě zas tak úplně nebaví. Ale čtení jo.*“

**Otázka č. 12: Co tě na literární výchově nebaví?**

Respondent 4: „*Prostě nebaví mě, když to musíme zapisovat. Prostě to čtení je lepší.*“

**Otázka č. 13: Jak probíhá hodina literární výchovy u vás ve třídě?**

Respondent 4: „*Tak většinou se bavíme o autorech různých knih a někdy teda čteme i na známky a vlastně většinu to nebaví, protože čtení je pro ně nuda. A ty autory, to je někdy docela zábava, protože se bavíme o různých filmech někdy a někdy se na to i díváme. Takže je to super.*“

Tazatel: „*Používáte ve vyučování literární výchovy čítanky?*“

Respondent 4: „*Ano, vždycky když čteme ty příběhy na známky.*“

**Otázka č. 14: Vedete si ve škole čtenářské deníky?**

Respondent 4: „*Ano.*“

**Otázka č. 15: Máte seznam doporučené literatury nebo můžete zapisovat knihy podle vlastní volby?**

Respondent 4: „*Máme doporučenou, ale nemusíme ji přečíst. Můžeme si vybrat, jaké chceme knížky.*“

**Otázka č. 16: Je čtenářský deník důvodem, že přečteš knihu?**

Respondent 4: „*Ne, právě že to vůbec nemám ráda, když musím zapisovat.*“

**Otázka č. 17: Přečetl jsi někdy knihu, o níž ses dozvěděl v hodinách českého jazyka a literatury? (Například tě zaujala ukázka v čítance.) + příklad**

Respondent 4: „*Ne.*“

**Otázka č. 18: Chodíš do knihovny? Z jakého důvodu?**

Respondent 4: *„Ne. Já mám plno knížek doma“*

**Otázka 19: Navštěvují knihovnu i tví rodiče?**

Respondent 4: *„Taťka ne, ten má celou knihovnu doma v pracovně. Ale mamka hodně. Ta si vždycky vypůjčí tak pět knížek a má to přečtené za týden, takže hodně chodí do knihoven.“*

Tazatel: *„Knihy domů získáváte jak?“*

Respondent 4: *„Tak třeba já, mě to vždycky rodiče kupují. Někdy když vidím zajímavou knihu, tak ji třeba dostanu k narozeninám nebo tak. Taťka, ten si pořád něco kupuje o historii a mamka si teda spíš jako půjčuje, ale někdy si také kupuje.“*

**Otázka 20: Chodíte do knihovny i se školou?**

Respondent 4: *„Ano, se školou jsme chodili hodně do knihovny, buď na ty programy nebo si prostě vypůjčit klasicky knížky, prostě jsme se dívali na různé. A byly tam i různé hry, to bylo dobré.“*

**Otázka č. 21: Zapojil(a) jsi se někdy do projektu na podporu čtenářství?**

Respondent 4: *„Ne. Tu noc s Andersenem, to jsem někde slyšela, ale nezapojila jsem se“*

Příloha č. 3 - Přepis rozhovoru: respondent 8

*Dívka, 12 let, základní škola.*

**Otázka č. 1: Četli ti rodiče (prarodiče, sourozenci), když jsi byl(a) malý(á)?**

Respondent 8: *„Ano, četli. Četli mi ty nejrůznější pohádky, takové ty klasické jako třeba Sněhurku, Růženku. A potom jsme dostali knížku od Ladislava Špačka O etiketě a jsou tři díly a ty máme nahrané i na audioknize.“*

Tazatel: *„A kdo ti četl a kdy?“*

Respondent 8: *„Mamka, tatka, babička, děda, no, děda ne.“*

Tazatel: *„A kdy většinou?“*

Respondent 8: *„Před spaním.“*

Tazatel: *„A ve školce?“*

Respondent 8: *„Ano, to nám četli vždycky taky po obědě, před usínáním, když jsme byli anebo nám ještě četla paní vychovatelka ve družině po obědě.“*

**Otázka č. 2: Pamatuješ si knížku, která byla tvá nejoblíbenější?**

Respondent 8: *„Devatero pohádek a říkanky, ty jsem strašně chtěla umět nazpaměť.“*

**Otázka č. 3: Kdy jsi si přečetl/a první knihu sám/a?**

Respondent 8: *„Když jsme měli povinnou literaturu do školy, to bylo tak od třetí třídy.“*

**Otázka č. 4: Čteš v současnosti?**

Respondent 8: *„Ano, trošku pomaleji, ale čtu.“*

**Otázka č. 5: Jak často si čteš?**

Respondent 8: *„Vždycky když mám čas, což není tak moc často. Já se většinou snažím být venku, než abych četla. Já musím najít knížku takovou, aby mě bavila.“*

**Otázka č. 6: Podle čeho si vybíráš knihy?**

Respondent 8: „Většinou podle toho, co mám zadané, ale já bych chtěla číst knížku takovou, která prostě mi vyhovuje, co se týká třeba našich teenagerských problémů, a nebo něco spíš jako zamilovaného nebo tak, takové prostě knížky.“

**Otázka č. 7: Preferuješ nějaký žánr nebo čteš cokoli ti přijde pod ruku?**

Respondent 8: „Když to má zajímavou zadní stránku, tak si to přečtu, ale když mě to nebaví, tak skončím s tou knížkou. Nedočtu, když mě nebaví.“

**Otázka č. 8: Tvůj nejoblíbenější spisovatel a kniha.**

Respondent 8: „Nemám.“

**Otázka č. 9: Čtou knihy tví rodiče a sourozenci?**

Respondent 8: „Čtou sestra, rodiče už ne.“

**Otázka č. 10: Patří literární výchova mezi tvé oblíbené předměty?**

Respondent 8: „Jak kdy.“

**Otázka č. 11: Co tě na literární výchově baví?**

Respondent 8: „Někdy, když se tam třeba bavíme, co ti spisovatelé měli jako za život, co udělali, co na nich bylo třeba zvláštní, tak to jo.“

**Otázka č. 12: Co tě na literární výchově nebaví?**

Respondent 8: „Ale když třeba čteme, to mě nebaví. Já ani nejsem moc dobrý čtenář.“

**Otázka č. 14: Vedete si ve škole čtenářské deníky?**

Respondent 8: „Vedeme.“

**Otázka č. 15: Máte seznam doporučené literatury nebo můžete zapisovat knihy podle vlastní volby?**

Respondent 8: „Máme i doporučené a můžeme i podle vlastní volby.“

Tazatel: „A ty si vybíráš?“

Respondent 8: „Já většinou, já čtu to, co je nejtentčí, protože abych to stihla přečíst. Protože nečtu moc dobře a ta knížka mi trvá přečíst. Proto vybírám ty nejtentčí, co jdou a třeba se radím v knihovně, co si mám vybrat.“

**Otázka č. 16: Je čtenářský deník důvodem, že přečteš knihu?**

Respondent 8: *„Ano. Ale jako když na něco kouknu a zajímá mě to, když to má zajímavý nadpis, tak to přečtu.“*

**Otázka č. 17: Přečetl jsi někdy knihu, o níž ses dozvěděl v hodinách českého jazyka a literatury? (Například tě zaujala ukázka v čítance.) + příklad**

Respondent 8: *„Ne. Jenom nám paní učitelka povídala o jedné knížce, to se jmenovalo domov pro Marťany, tak tu jsem si přečetla.“*

**Otázka č. 18: Chodíš do knihovny? Z jakého důvodu?**

Respondent 8: *„Ano, chodím. Protože musím mít povinnou literaturu. Ale když jsem chtěla jednu knížku, tak jsem si tam prostě zašla.“*

**Otázka č. 21: Zapojil(a) jsi se někdy do projektu na podporu čtenářství?**

Respondent 8: *„Čtení do ouška. Na to jsem koukala, když jsem byla malá. Ale jinak ne, protože jsem to nevěděla.“*

Příloha č. 4 - Přepis rozhovoru: respondent 3

*Dívka, 12 let, základní škola.*

**Otázka č. 1: Četli ti rodiče (prarodiče, sourozenci), když jsi byl(a) malý(á)?**

Respondent 3: „Četli. Babička mi čítávala, když mě hlídala a mamka s tatškou když jsem šla spát ještě jakože v rozumnou dobu a oni taky ještě nešli spát, tak to mi čítávali“

Tazatel: „Měli jste rituál před spaním?“

Respondent 3 „Něco takového. Někdy to bylo jakože vymyšlené, někdy mi četli.“

**Otázka č. 2: Pamatuješ si knížku, která byla tvá nejoblíbenější?**

Respondent 3: „Já jsem měla nejradši nejkrásnější příběhy Walta Disneyho a z toho Růženku.“

**Otázka č. 3: Kdy jsi si přečetl/a první knihu sám/a?**

Respondent 3: „Až někdy v půlce první třídy, až jsem se naučila pořádně číst.“

Tazatel: „Pamatuješ si ji?“

Respondent 3: „To už ne.“

**Otázka č. 4: Čteš v současnosti?**

Respondent 3: „Čtu.“

**Otázka č. 5: Jak často si čteš?**

Respondent 3: „Když nejsem unavená a mám na to náladu.“

**Otázka č. 6: Podle čeho si vybíráš knihy?**

Respondent 3: „Nejčastěji podle obalu.“

**Otázka č. 7: Preferuješ nějaký žánr nebo čteš cokoli ti přijde pod ruku?**

Respondent 3: „Nejradši mám sci-fi a fantasy.“

**Otázka č. 8: Tvůj nejoblíbenější spisovatel a kniha.**

Respondent 3: „Asi Erin Hunterová a knížka Kočičí válečníci.“

**Otázka č. 9: Čtou knihy tví rodiče a sourozenci?**

Respondent 3: „*Ségra ted' čte hlavně knížky k maturitě a na ostatní ted' nemá čas, ale mamka s tatškou čtou normálně.*“

**Otázka č. 10: Patří literární výchova mezi tvé oblíbené předměty?**

Respondent 3: „*Není úplně nejoblíbenější, ale ráda ji mám.*“

**Otázka č. 11: Co tě na literární výchově baví?**

Respondent 3: „*Že si tam přečteme nějaké knížky, ke kterým bychom se normálně třeba ani nedostali.*“

**Otázka č. 12: Co tě na literární výchově nebaví?**

Respondent 3: „*Když čte celá třída na známky.*“

**Otázka č. 13: Jak probíhá hodina literární výchovy u vás ve třídě?**

Respondent 3: „*Používáme normálně čítanky, čítáváme jenom tak, abychom se, jakože zlepšili ve čtení, ale i na známky a píšeme ty čtenářské deníky a hráváme hry jakože AZ kvíz jakože autor – dílo a píšeme si kartičky a tak.*“

**Otázka č. 14: Vedete si ve škole čtenářské deníky?**

Respondent 3: „*Vedeme.*“

**Otázka č. 15: Máte seznam doporučené literatury nebo můžete zapisovat knihy podle vlastní volby?**

Respondent 3: „*Můžeme si vybrat, ale na zadní straně toho čtenářského deníku máme seznam doporučené literatury.*“

**Otázka č. 16: Je čtenářský deník důvodem, že přečteš knihu?**

Respondent 3: „*Někdy jo, protože já když nemám náladu, prostě tu knížku nečtu.*“

**Otázka č. 17: Přečetl jsi někdy knihu, o níž ses dozvěděl v hodinách českého jazyka a literatury? (Například tě zaujala ukázka v čítance.) + příklad**

Respondent 3: „*Ano a byly to takové ty příběhy o tom Mikulášovi. On má strašně moc těch jednotlivých knížek. Nevím, která to byla přesně.*“

**Otázka č. 18: Chodíš do knihovny? Z jakého důvodu?**

Respondent 3: „*Chodím, když mám doma všechny knížky už přečtené a nevím, co si přečíst, tak jdu do té knihovny a jenom se tam tak procházím a když mě něco zaujme, tak si to půjčím.*“

**Otázka 19: Navštěvují knihovnu i tví rodiče?**

Respondent 3: „*Tatka moc ne, protože tatka má svoji kategorii, kterou má doma a on nic moc jiného nečte, ale mamka ta chodívá často do knihovny.*“

Tazatel: „*Knihy domů získáváte jak?*“

Respondent 3: „*Někdy koupíme, ale z největší části jsou z té knihovny.*“

**Otázka 20: Chodíte do knihovny i se školou?**

Respondent 3: „*Se školou jsme chodívali, vždycky přednáška o nějakém autorovi nebo o nějakém žánru a tam nám o tom něco říkali. Ale s družinou jsme nechodili. Se školkou taky ne, protože já jak nejsem ze Zlína, tak to bylo takové složité.*“

**Otázka č. 21: Zapojil(a) jsi se někdy do projektu na podporu čtenářství?**

Respondent 3: „*Jo, vím, že takové akce bývají, ale já jsem nikdy na žádné nebyla.*“



Příloha č. 9 - Přepis rozhovoru: respondent 9

*Chlapec, 12 let, základní škola.*

**Otázka č. 1: Četli ti rodiče (prarodiče, sourozenci), když jsi byl(a) malý(á)?**

Respondent 9: *„Ano, hodně. Před spaním většinou a hodně spíš babička než rodiče. Rodiče chodili do práce. Četli mi takové ty dětské pohádky, jako je například Aristokočky, Popelka od Disneyho, Dumbo. Ty mě bavily nejvíc.“*

**Otázka č. 2: Pamatuješ si knížku, která byla tvá nejoblíbenější?**

Respondent 9: *„Nejraděj jsem, když mi četli Aristokočky. Ty mám rád dodnes.“*

**Otázka č. 3: Kdy jsi si přečetl/a první knihu sám/a?**

Respondent 9: *„Až jsem se naučil číst, což bylo v první třídě.“*

Tazatel: *„A pamatuješ si ji?“*

Respondent 9: *„Byla to knížka o ježkovi, jak putoval domů.“*

Tazatel: *„Kdo to napsal nevíš?“*

Respondent 9: *„Nevím, už si nepamatuju.“*

**Otázka č. 4: Čteš v současnosti?**

Respondent 9: *„Ano, čtu hodně.“*

**Otázka č. 5: Jak často si čteš?**

Respondent 9: *„Dvakrát třikrát do týdne, podle toho, jak je čas. Většinou k večeru, jak se vrátím ze školy.“*

Tazatel: *„Kolik knížek přečteš za rok, řekl bys nám?“*

Respondent 9: *„Čtyři až osm.“*

**Otázka č. 6: Podle čeho si vybíráš knihy?**

Respondent 9: *„Většinou si je vybírám podle toho, jak jsou jakkdyby popsané, jakkdyby na zadní straně obsah a podle toho, jestli je to zajímavé. Třeba bych si nevybral vůbec knihu, která je nějaká hororová hodně.“*

**Otázka č. 7: Preferuješ nějaký žánr nebo čteš cokoli ti přijde pod ruku?**

Respondent 9: „Spíše čtu thrillery a takové ty sci-fi. Klidně i dobrodružné. A klidně, když už přijde pod ruku, i pohádku.“

**Otázka č. 8: Tvůj nejoblíbenější spisovatel a kniha.**

Respondent 9: „Moje nejoblíbenější kniha, je to rovnou série, je Zákon smečky. Vlastně spisovatel jakkdyby, to je jenom jakkdyby pseudonym, vlastně to psali, osm žen to psalo. Na jména si nevzpomenu těch všech osmi žen.“

**Otázka č. 9: Čtou knihy tví rodiče a sourozenci?**

Respondent 9: „Mamka se začetla do série Padesát odstínů šedi a nevlastní otec čte Hra o trůny.“

**Otázka č. 10: Patří literární výchova mezi tvé oblíbené předměty?**

Respondent 9: „Ano. Docela nám to i hodně pomáhá, těm, kteří špatně čtou, že se tam můžou i zlepšovat.“

**Otázka č. 11: Co tě na literární výchově baví?**

Respondent 9: „Baví mě, že se tam dozvídáme o nových dílech, které jsme vůbec nikdy neslyšeli a rozvíjí to jakkdyby naše povědomí.“

**Otázka č. 12: Co tě na literární výchově nebaví?**

Respondent 9: „Na literatuře, co mě nebaví, že někdy píšeme testy.“

**Otázka č. 13: Jak probíhá hodina literární výchovy u vás ve třídě?**

Respondent 9: „Bud' čteme, bud' píšeme testy, anebo to bereme zábavnou formou, to znamená, jakože hrajeme různé hry jako je Živé pexeso. Tam máme názvosloví. Anebo hrajeme AZ kvíz s literárními otázkami, autor, dílo. Používáme čítanku, každý ročník má svoji specifickou, ve které jsou specifické pro ročník přímo jak stvořené díla. Čteme to dílo. Někdy si čteme sami“.

**Otázka č. 14: Vedete si ve škole čtenářské deníky?**

Respondent 9: „Ano, máme na to i speciální sešit.“

**Otázka č. 15: Máte seznam doporučené literatury nebo můžete zapisovat knihy podle vlastní volby?**

Respondent 9: *„V sešitě máme napsanou doporučenou literaturu, kterou bychom měli číst, ale máme volný výběr, takže můžeme číst, co chceme.“*

Tazatel: *„Co si vybíráš ty?“*

Respondent 9: *„Podle toho, co se mě líbí, ale někdy čtu i z té povinné literatury, jenže tam už mám skoro celou přečtenou, takže spíš ta volná. Volný výběr.“*

**Otázka č. 16: Je čtenářský deník důvodem, že přečteš knihu?**

Respondent 9: *„Ne, není“.*

**Otázka č. 17: Přečetl jsi někdy knihu, o níž ses dozvěděl v hodinách českého jazyka a literatury? (Například tě zaujala ukázka v čítance.) + příklad**

Respondent 9: *„Ano. Příkladem je Bylo nás pět.“*

**Otázka č. 18: Chodíš do knihovny? Z jakého důvodu?**

Respondent 9: *„Dřív jsem chodíval, ale nemám to tam moc rád, protože když já mám knihu, tak já ju musím vlastnit. Mě se ji nechce vracet“.*

**Otázka 19: Navštěvují knihovnu i tví rodiče?**

Respondent 9: *„Ne, knihy si kupujou.“*

**Otázka 20: Chodíte do knihovny i se školou?**

Respondent 9: *„Ano chodívali jsme na různé přednášky.“*

**Otázka č. 21: Zapojil(a) jsi se někdy do projektu na podporu čtenářství?**

Respondent 9: *„Moc ne. Jediné, co znám, je čtení do ouška. To jezdívá v televizi.“*

Tazatel: *„Takže jsi se nezapojil nikdy?“*

Respondent 9: *„Ne.“*

Příloha č. 6 - Přepis rozhovoru: respondent 10

*Dívka, 12 let, jazyková základní škola.*

**Otázka č. 1: Četli ti rodiče (prarodiče, sourozenci), když jsi byl(a) malý(á)?**

Respondent 10: *„Jo. Mamka mi vždycky četla pohádky na dobrou noc před spaním.“*

Tazatel: *„A ve školce?“*

Respondent 10: *„Jo, i ve školce, aby se mi dobře rozvíjely smysly a takhle.“*

Tazatel: *„A kdy vám četli? Taky před spaním?“*

Respondent 10: *„Jo, taky před spaním.“*

**Otázka č. 2: Pamatuješ si knížku, která byla tvá nejoblíbenější?**

Respondent 10: *„No já si teda jakože nepamatuju název, akorát vím, že to byla taková obrázková knížka o zvířátkách a bylo to jako rýmy nebo tak nějak.“*

**Otázka č. 3: Kdy jsi si přečetl/a první knihu sám/a?**

Respondent 10: *„V šesti. Myslím, že v šesti.“*

Tazatel: *„Pamatuješ si ji?“*

Respondent 10: *„Už ani ne.“*

**Otázka č. 4: Čteš v současnosti?**

Respondent 3: *„Jo, hodně.“*

**Otázka č. 5: Jak často si čteš?**

Respondent 10: *„Tak dvakrát do měsíce jednu knížku.“*

**Otázka č. 6: Podle čeho si vybíráš knihy?**

Respondent 10: *„Tak hlavně podle žánru, já mám ráda takové dobrodružné. Třeba Harryho Pottera, Fantastická zvířata a takovéhle fantasy.“*

**Otázka č. 7: Preferuješ nějaký žánr nebo čteš cokoli ti přijde pod ruku?**

Respondent 10: „*Vyloženě jdu po jednom žánru, ale když se mi líbí třeba i přebal knihy a nějak mě to zajímá, tak si vezmu aj tu.*“

**Otázka č. 8: Tvůj nejoblíbenější spisovatel a kniha.**

Respondent 10: „*Můj neoblíbenější spisovatel, spisovatelka je J. K. Rowlingová a knížka je všechno, právě že jako Harry Potter a Fantastická zvířata.*“

**Otázka č. 9: Čtou knihy tví rodiče a sourozenci?**

Respondent 10: „*Jak jsem si všimla, moje mamka teďka teda už vůbec ne.*“

**Otázka č. 10: Patří literární výchova mezi tvé oblíbené předměty?**

Respondent 10: „*No, ve škole mě to teda vůbec nebaví, protože tam čteme nudné knížky, ale normálně si ráda přečtu nějakou knížku.*“

**Otázka č. 11: Co tě na literární výchově baví?**

Respondent 10: „*Nic.*“

**Otázka č. 12: Co tě na literární výchově nebaví?**

Respondent 10: „*Mě se zdá, že tam čteme nudné knížky, ale někdy tam máme dobré, ale jinak mě to moc nebaví, ale normálně mě to baví, když čtu sama.*“

**Otázka č. 14: Vedete si ve škole čtenářské deníky?**

Respondent 10: „*Hm, vedeme a musíme vždycky pět knih, no, jakože tři, ale někdy i pět musíme do čtenářského deníku.*“

**Otázka č. 15: Máte seznam doporučené literatury nebo můžete zapisovat knihy podle vlastní volby?**

Respondent 10: „*Musíme si přečíst dvě podle vlastní volby a jednu máme vždycky zadanou.*“

**Otázka č. 16: Je čtenářský deník důvodem, že přečteš knihu?**

Respondent 10: „*Ne, já si čtu ráda aj sama, ale jakože vždycky, když si něco přečtu, tak to tam hnedka dávám.*“

**Otázka č. 17: Přečetl jsi někdy knihu, o níž ses dozvěděl v hodinách českého jazyka a literatury? (Například tě zaujala ukázka v čítance.) + příklad**

Respondent 10: „*Ne.*“

**Otázka č. 18: Chodíš do knihovny? Z jakého důvodu?**

Respondent 10: „*Jo.*“

Tazatel: „*A důvod?*“

Respondent 10: „*No, mě se líbí prostě jakože ta knihovna, že si tam můžu vybrat jakoukoliv knížku. Jo a ještě tam hraju na klavír.*“

**Otázka č. 21: Zapojil(a) jsi se někdy do projektu na podporu čtenářství?**

Respondent 10: „*Ne, neznám.*“

Tazatel: „*Třeba Noc s Andersenem nebo, neříká ti to nic?*“

Respondent 10: „*Ne.*“

Tazatel: „*Takže jsi se nikdy nezapojila?*“

Respondent 10: „*Ne.*“

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení</b>	Bc. Adriana Doleželová
<b>Katedra:</b>	Katedra českého jazyka a literatury
<b>Vedoucí práce:</b>	Doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2019

<b>Název práce</b>	Kvalitativní analýza čtenářské biografie žáků 6.ročníku základní školy
<b>Název v angličtině:</b>	Qualitative analysis of the readers' biography of pupils of the 6th grade elementary school
<b>Anotace práce:</b>	<p>Tato diplomová práce se zabývá analýzou čtenářství žáků šestých ročníků základních škol. V teoretické části jsou vymezeny pojmy vztahující se ke čtenářství, čtení, čtenářská gramotnost a s tím související definice. Dále se práce zaměřuje na literární výchovu a její postavení ve škole a ve výuce a s tím související pojmy jako čítanky nebo čtenářský deník. Představuje i současné aktivity na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti v České republice.</p> <p>Praktická část zkoumá u konkrétních žáků vliv rodiny a školy na jejich čtenářské zájmy, jejich čtenářské zkušenosti a to, zda je žák čtenářem a jakým.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Čtenář, četba, čtení, čtenářství, čtenářská gramotnost, čtenářské kompetence, čtenářská zájem, literární výchova, literární text, podpora čtenářství
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>This diploma thesis deals with the analysis of readership of sixth-grade pupils of elementary schools. The theoretical part defines the terms related to the readership, reading, reading literacy and definitions related to them. Furthermore, the work focuses on the literary education and its position at schools and in tuition, and to it related concepts such as books, readers' diary. It also presents current activities in support of reading and reading literacy in the Czech Republic.</p> <p>The practical part examines the influence of the family and school on particular pupils and their reading interests, reading experience and whether the pupil is a reader at all and what kind.</p>

<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Reader, reading, readership, reading literacy, reading competencies, reader's interest, literary education, literary text, support for reading
<b>Rozsah práce:</b>	74 stran + 18 stran příloh
<b>Jazyk práce:</b>	český